

# KRL-fagets nøytralitet og objektivitet

*Politisk liberalisme i en utdanningskontekst*

**Kristian Theodor Øi**



Mastergradsoppgave i pedagogikk

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2006

## Sammendrag

<b><u>TITTEL/PROBLEMSTILLING:</u></b>  KRL-FAGETS NØYTRALITET OG OBJEKTIVITET  Politisk liberalisme i en utdanningskontekst	
<b><u>AV:</u></b>  ØI, Kristian Theodor	
<b><u>EKSAMEN:</u></b>  PED4390  Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning	<b><u>SEMESTER:</u></b>  Vår 2006
<b><u>STIKKORD:</u></b>  <i>Utdanningspolitikk, etikk, læreplanteori</i>  <i><u>Problemområde</u></i>  I 2004 slo FNs menneskerettighetskomité fast at det norske grunnskolefaget kristendoms-, religions- og livssynskunnskap verken var <i>nøytralt</i> eller <i>objektivt</i> . Det sto således i strid med FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter. Jeg har vurdert norske myndigheters oppfølging av kritikken. Et sentralt spørsmål har vært om faget er nøytralt og objektivt i 2006.	

Metode

Dokumentstudier.

Argumentativ metode ut fra normativ, politisk teori.

Anvendelse av politisk liberalisme som kriterium for nøytralitet.

Data/kilder

Relevante lover, forskrifter, rundskriv, stortingsdokumenter, læreplaner og folkerettslige dokumenter.

John Rawls' teori om politisk liberalisme.

Habermas' kritikk av Rawls, samt Rawls' tilsvarende svar til kritikken. Distinksjonen mellom substansiell og prosedural rettferdighet.

Relevant litteratur: Borchgrevink, Dale, Lindholm, MacIntyre, Møse, Plesner, Straume, Wingård m.fl.

Hovedkonklusjoner

Jeg har kommet frem til to hovedkonklusjoner. For det første har jeg konkludert med at faget er å betegne som *objektivt* i 2006. I denne forbindelse har jeg vurdert fagets saklighet og form. På den andre siden har jeg konkludert med at faget ikke er *nøytralt*, i den forstand at faget – pr. 2006 – ikke er kompatibelt med politisk liberalisme. I disse drøftingene har jeg fokusert på fagets innhold. Jeg mener at den andre konklusjonen har konsekvenser for den første, i den forstand at et fags

---

innhold nødvendigvis ikke kan skilles helt fra dets form.

Jeg har argumentert for at det kulturhistoriske aspektet ved KRL-faget er viktig. Det er derfor viktig å ikke forkaste alle intensjonene bak faget.

Jeg har utarbeidet og vurdert fire alternative modeller som kan erstatte dagens KRL-fag. Det alternativet jeg går inn for, er forsøkt utarbeidet så det skal samsvare både med Menneskerettighetene og politisk liberalisme. Dette alternativet innebærer også at majoritet og minoritet møtes i et felles religions-, livssyns- og etikkfag.

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>5</b>
<b>1. DET NORSKE SKOLEFAGET KRL .....</b>	<b>8</b>
1.1 PROBLEMSTILLING OG UNDERPROBLEMSTILLINGER .....	11
1.2 HVORFOR ER PROBLEMSTILLINGENE AKTUELLE? .....	11
1.3 RELEVANT LITTERATUR .....	12
1.4 PROBLEMSTILLINGENES HISTORISKE BAKGRUNN .....	13
1.4.1 En modell av den historiske utviklingen .....	16
1.5 EN KORT DISPOSISJON .....	18
1.6 NOEN METODISKE OG TEORETISKE PROBLEMSTILLINGER .....	21
1.7 TO KOMMENTARER OM AVGRENSNING .....	23
<b>2. FN 2004: KRL-FAGET ER VERKEN NØYTRALT ELLER OBJEKTIVT .....</b>	<b>25</b>
2.1 LOVVERKET I 1998.....	25
2.1.1 Generelle bestemmelser .....	25
2.1.2 Fritaksordningen .....	27
2.1.3 Bakgrunnen for klagen til FNs menneskerettighetskomité.....	27
2.2 FN OG DE SIVILE OG POLITISKE RETTIGHETENE .....	29
2.2.1 FNs menneskerettighetskomité.....	29
2.2.2 Prosedyreregler for individklagerett .....	30
2.3 KORT OM UTTALELSEN FRA FN .....	30
2.3.1 Konklusjonen i uttalelsen fra FN .....	32
2.3.2 En oppfordring til norske myndigheter.....	35

---

<b>3.</b>	<b>NORSK POLITIKK OG KRL-FAGET – FØR OG ETTER UTTALELSEN FRA FN...</b>	<b>37</b>
3.1	KORT OM SAKSGANGEN I STORTINGET .....	38
3.2	KRL-FAGETS BAKGRUNN .....	39
3.2.1	<i>Hvilken identitet?</i> .....	40
3.2.2	<i>Skolen som motkultur</i> .....	41
3.2.3	<i>Oppfølgingen av utredningen</i> .....	42
3.3	STORTINGETS UNDERVEISVURDERING AV KRL-FAGET .....	43
3.3.1	<i>Konklusjonene i stortingsmeldingen</i> .....	45
3.3.2	<i>Oppfølgingen av stortingsmeldingen</i> .....	46
3.4	ENDRINGER I OPPLÆRINGSLOVA ETTER UTTALELSEN FRA FN .....	47
3.4.1	<i>Oppfølgingen av odelstingsproposisjonen</i> .....	49
3.5	LÆREPLANEN FOR KRL-FAGET FRA HØSTEN 2005 .....	50
3.6	VURDERING AV FAGETS OBJEKTIVITET I 2006 .....	52
3.6.1	<i>Et prinsipielt spørsmål om liberalisme og kulturhistorie</i> .....	52
3.6.2	<i>Premissene og konklusjonene</i> .....	53
3.6.3	<i>Hva kjennetegner et objektivt fag – og er KRL-faget objektivt?</i> .....	55
3.6.4	<i>Kriterier for nøytralitet?</i> .....	56
<b>4.</b>	<b>POLITISK LIBERALISME SOM KRITERIUM FOR NØYTRALITET .....</b>	<b>58</b>
4.1	JOHN RAWLS OG POLITISK LIBERALISME .....	58
4.1.1	<i>Grunnleggende ideer</i> .....	59
4.1.2	<i>Rettferdighetsprinsippene</i> .....	65
4.1.3	<i>Politisk liberalisme og Menneskerettighetene</i> .....	67
4.2	POLITISK LIBERALISME VERSUS DISKURSETIKK .....	69
4.2.1	<i>Bakgrunn</i> .....	69

---

4.2.2	<i>Innholdet i kritikken</i> .....	71
4.2.3	<i>Tilsvaret fra Rawls</i> .....	75
4.2.4	<i>Diskursetikk versus politisk liberalisme – mine kommentarer</i> .....	76
4.3	SPESIFISERING AV KRITERIER FOR NØYTRALITET .....	79
4.3.1	<i>Det offentlige og det private</i> .....	79
4.3.2	<i>Ideen om en overlappende konsensus</i> .....	81
<b>5.</b>	<b>KRL-FAGET – NØYTRALT I 2006?</b> .....	<b>82</b>
5.1	DISKREPANS I FORHOLDET MELLOM DET OFFENTLIGE OG DET PRIVATE? .....	83
5.1.1	<i>Formålsparagrafen</i> .....	84
5.1.2	<i>Opplæringslova</i> .....	86
5.1.3	<i>Læreplanen for KRL-faget</i> .....	86
5.2	KRL-FAGET OG IDEEN OM EN OVERLAPPENDE KONSENSUS .....	86
5.3	FORELØPIG OPPSUMMERING .....	88
5.4	VERDIEN AV DE KULTURHISTORISKE ELEMENTENE .....	89
5.5	ALTERNATIVER TIL DET NÅVÆRENDE KRL-FAGET .....	92
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING – OG VEIEN VIDERE</b> .....	<b>98</b>
6.2	STATEN OG DEN NORSKE KIRKE – AKTUELLE KONSEKVENSER AV UTREDNINGEN .....	99
6.3	DEN MOTSATTE PROBLEMSTILLINGEN .....	100
<b>7.</b>	<b>KILDER</b> .....	<b>102</b>
7.1	LITTERATURLISTE .....	102
7.2	LOVER, FORSKRIFTER, RUNDSKRIV OG FOLKERETTSLIGE DOKUMENTER .....	104
7.3	DOKUMENTER FRA STORTINGET .....	107

# 1. Det norske skolefaget KRL

Hovedtemaet for denne masteroppgaven er det norske skolefaget kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (heretter referert til som KRL-faget).<sup>1</sup>

Min konkrete interesse for temaet har bakgrunn i offentliggjøringen av *Communication No. 1155/2003* (The United Nations 2004, heretter referert til som uttalelsen fra FN), en realitetsbehandling fra FNs menneskerettighetskomité som ble overlevert norske myndigheter i november 2004. Ifølge komiteen stred det norske KRL-faget med FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter<sup>2</sup>, i den forstand at faget verken var *nøytralt* eller *objektivt*. I denne oppgaven vil jeg rede ut for bakgrunnen for Komiteens påstander og vurdere hvorvidt de påståtte skjevhetene i KRL-faget er rettet opp i 2006.

Etter hva jeg erfarer, opererte (og opererer) ikke Komiteen med et adekvat sett kriterier for å vurdere hvorvidt et skolefag er nøytralt eller objektivt. I oppgaven vil jeg legge størst vekt på spørsmålene omkring fagets nøytralitet. Fagets objektivitet vil bli kort drøftet i 3. kapittel. I denne sammenhengen vil jeg fokusere på fagets form og saklighet. Fagets nøytralitet vil bli drøftet i 5. kapittel, og her vil jeg fokusere på fagets innhold. I denne forbindelse vil jeg trekke inn og anvende politisk liberalisme i den forstand at jeg vil anvende noen kriterier for nøytralitet, som jeg har utledet fra teorien tidligere i oppgaven. Det kanskje viktigste formålet med oppgaven er således å vise hvordan man kan anvende en normativ, etisk *teori* til å vurdere en *praktisk* problemstilling.

Jeg kommer til å argumentere for at KRL-faget kan sies å være objektivt i 2006. På den andre siden kommer jeg til å konkludere med at faget ikke er nøytralt, i den

---

<sup>1</sup> Opprinnelig het faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering, men navnet ble endret i 2001.

<sup>2</sup> Se også Artikkel 18 om religionsfrihet i Den universelle verdenserklæring om menneskerettighetene (The United Nations 2006a). I oppgaven bruker jeg begrepet Menneskerettigheter på den måten at det også inkluderer FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter (The United Nations 2006b), ikke bare Den universelle verdenserklæring om menneskerettighetene.



forstand at faget ikke er kompatibelt med politisk liberalisme. Jeg vil mene at dette har konsekvenser for den første konklusjonen, fordi jeg et fags innhold nødvendigvis vil påvirke dets form.

I 5. kapittel vil jeg argumentere for at den beste løsningen på problemene er å konstruere et nytt fag, et som er i samsvar med kravene fra FNs menneskerettighetskomité og politisk liberalisme. Andre alternative løsninger er å tilby en adekvat fritaksordning, et eller flere alternative fag eller å la være å integrere et religions-, livssyns- og etikkfag i læreplanene i det hele tatt.

### *Forholdet mellom minoritet og majoritet*

Med henvisning til Borchgrevink (2002: 6) vil jeg argumentere for at denne oppgaven belyser et prinsipielt spørsmål knyttet til forholdet mellom majoritet og minoritet i et flerkulturelt samfunn. På den ene siden er en demokratisk statsmakt legitim ved at en *majoritet* tilslutter seg den. Men en stat er (og bør også være) garantist for at Menneskerettighetene ivaretas overfor *minoriteter*. I denne oppgaven viser jeg hvordan et ikke-nøytralt fag planlegges, vedtas og praktiseres av en legitim statsmakt (i den forstand at den er valgt av folket, se for øvrig avsnitt 4.2 for nyansering av denne problemstillingen). Utfallet av den (mer eller mindre) demokratiske prosessen forut for innføringen av KRL-faget kan således betegnes som urettferdig. På bakgrunn av dette må oppgaven dermed ta utgangspunkt i en substansiell rettferdighetsoppfatning, en oppfatning som fokuserer på utfallet av beslutningsprosesser.

I både tabell 1 og 2 er det for øvrig inkludert en kolonne hvor jeg belyser – og kort kommenterer – forholdet mellom minoritet og majoritet i forskjellige scenarioer. I 5. kapittel vil jeg argumentere for et alternativ som medfører at majoritet og minoritet møtes i et felles religions-, livssyns- og etikkfag. Tilsvarende vil jeg ikke argumentere for de alternativene som medfører at majoritet og minoritet splittes.

*Disposisjon for resten av 1. kapittel*

I det følgende vil jeg først presentere problemstillingene og underproblemstillingene. Jeg vil deretter beskrive hvorfor problemstillingen er aktuell, gjennom å vise til aktuelle diskusjoner og relevant litteratur. Dette følges av en innføring i problemstillingenes historiske bakgrunn. Informasjonen i denne oversikten konsentreres i tabell 1. I 5. kapittel vil jeg utarbeide en tilsvarende tabell hvor jeg vil presentere noen alternative modeller for et religions-, livssyns- og etikkfag i skolen. Etter dette følger en kort disposisjon for oppgaven, kapittel for kapittel. Deretter vil jeg trekke frem noen problemer knyttet til anvendelsen av politisk liberalisme i denne konteksten. Selve presentasjonen av politisk liberalisme er for øvrig lagt til 4. kapittel. Dette er gjort av hensyn til gangen i oppgaven, i den forstand at jeg vil presentere feltet før jeg kobler inn det teoretiske utgangspunktet. Til slutt i kapittelet vil jeg kort kommentere to forhold knyttet til avgrensningen av oppgaven.

## 1.1 Problemstilling og underproblemstillinger

Med bakgrunn i temaet for oppgaven er følgende problemstilling utformet:

*KRL-FAGETS NØYTRALITET OG OBJEKTIVITET*

*Politisk liberalisme i en utdanningskontekst*

Problemstillingen åpner for følgende underproblemstillinger:

*Hva var bakgrunnen for, og innholdet i, uttalelsen fra FN?*

*Hvordan har norske myndigheter fulgt opp KRL-faget – før og etter uttalelsen fra FN? Kan faget sies å være objektivt i 2006?*

*Hva er forskjellene mellom politisk liberalisme og diskursetikk? Hvilke kriterier for nøytralitet kan utledes fra politisk liberalisme?*

*Er KRL-faget nøytralt i 2006? Hvilke alternativer til det nåværende faget kan sies å eksistere?*

## 1.2 Hvorfor er problemstillingene aktuelle?

Temaet er meget aktuelt på den politiske arenaen fordi den nåværende koalisjonsregjeringen i Norge ønsker å gjennomgå den kristne formålsparagrafen i opplæringslova (Statsministerens kontor 2005).

Problemstillingen kan også relateres til det regjeringsoppnevnte stat – kirke-utvalget som leverte sin rapport 31. januar 2006 (Staten og Den norske kirke). I utredningen ble bindingene mellom stat og kirke drøftet. Disse drøftingene kan relateres til det filosofiske skillet mellom det offentlige og det private som introduseres i 4. kapittel. Konklusjonene i rapporten er således prinsipielt viktige, og noen momenter vil bli trukket inn i avslutningskapittelet. Det antas for øvrig at utvalgets rapport ikke vil ha praktisk betydning med det første, da den må bearbeides av Stortinget først.

### 1.3 Relevant litteratur

De siste årene har det blitt utgitt flere bøker med relevans til problemstillingen. I antologien *Facilitating Freedom of Religion or Belief: A Deskbook* (Lindholm m.fl. 2004) ble aktuelle problemstillinger knyttet til religions- og livssynsfrihet, fra flere forskjellige land og fra forskjellige kontekster, drøftet. Relevante internasjonale og europeiske institusjoners rolle ble vurdert, med vekt på FN, Den europeiske menneskerettskonvensjon og Organisasjonen for samarbeid og sikkerhet i Europa. Det ble i tillegg gitt en historisk og filosofisk oversikt over det aktuelle folkerettslige feltet. I dette avsnittet avklares det blant annet hvordan og hvorfor oppslutningen rundt de universelle og individuelle rettighetene økte etter 2. verdenskrig. Tore Lindholm, som er 1. amanuensis ved Institutt for menneskerettigheter, Universitetet i Oslo, var for øvrig en av tre hovedredaktører. I sosiologen og stipendiaten Ingvill Thorson Plesners kapittel i antologien (2004) ble verdien av *dialog* i skolens religions-, livssyns- og etikkfag understreket. I denne forbindelse ble blant annet KRL-faget drøftet.

KRL-faget ble også drøftet i *KRL – et fag for alle?* (Gravem 2004). Forfatteren av boka er professor på det teologiske Menighetsfakultetet i Oslo. I boka ble det tatt utgangspunkt i at det norske samfunnet med tiden har blitt preget av et livssynsmessig og religiøst mangfold. I tilknytning til dette ble det drøftet hvorvidt KRL-faget er et godt tilsvarende til de utfordringene som følger av denne pluralismen. Dette ble gjort på to måter. For det første gjennom å belyse prosessen bak KRL-fagets utforming. Her med fokus på blant annet fritaksordningen for faget og forholdet til Menneskerettighetene. For det andre gjennom en vurdering av fagets innhold i sin helhet.

Proessen bak tilblivelsen av KRL-faget ble også belyst i *Makten eller æren. Kristendom og felleskultur i det flerreligiøse Norge* (Borchgrevink 2002). Her ble det satt spørsmålsteget ved KRL-fagets definisjon av det *norske* og norsk *felleskultur*. Forfatteren, som er forsker II ved Institutt for samfunnsforskning, bidro på denne

måten til å problematisere forholdet mellom majoritet (en størrelse som både peker mot det simple flertall og det kulturelle flertall) og minoritet i et pluralistisk samfunn.

Det er også verdt å trekke frem *KRL-boka* (Utdanningsdirektoratet 2005c). Boka inneholder blant annet den nye læreplanen for faget, en læreplanveiledning, en foreldreveiledning og andre aktuelle offentlige dokumenter, og ble gitt ut som et ledd i en videre- og etterutdanningsoffensiv i forbindelse med reformen av KRL-fagets form og innhold i 2005.

## 1.4 Problemstillingenes historiske bakgrunn

Norsk skoles utvikling i moderne tid sies å starte med henholdsvis *Forordningen om Konfirmasjonen av 1736* og *Forordning om Skolerne paa Landet i Norge av 1739*.

Kristendomskunnskap – KRL-fagets forløper – ble det viktigste faget i allmueskolen fra 1739. Ifølge den lutherske reformasjonen skulle alle mennesker ha tilgang til de hellige skriftene, og skolevesenet ble et viktig redskap for å bringe de nødvendige ferdigheter ut til befolkningen (Myhre 1998: 22 – 23). I skoleverkets barndom bidro altså kristendommen til å rettferdiggjøre opplæringen i lese- og skriveferdigheter: «Helt frem til midten av 1800-tallet kan en karakterisere allmueskolen av 1739 som konfirmasjonsforberedelse med et islett av allmenndannelse» (Identitet og dialog: «Helt frem til midten av 1800-tallet kan en karakterisere allmueskolen av 1739 som konfirmasjonsforberedelse med et islett av allmenndannelse».1).

I følge Norsk Retstidende (2001: 1006) ble det fra og med innføringen av folkeskolelovene av 1889 mulig for medlemmer av andre trossamfunn enn den norske kirke å søke om helt eller delvis fritak fra undervisning i kristendomsfaget.

Folkeskolelovene fokuserte på allmenndannelse, og representerte i så måte et historisk skille, slik det ble påpekt i Pettersen-utvalgets utredning for KRL-faget:

*Skolelovene av 1889 la grunnen for den moderne allmenndannende skole med konfesjonell forankring. Kristendomsfagets status ble endret til å være et fag blant andre, og den nære forbindelsen mellom skolens kristendomsopplæring og prestens konfirmasjonsundervisning ble brutt. Tanken om enhetsskolen med én sammenhengende utdanningsvei fra den alminnelige folkeskole til universitet og høyskole fikk sitt gjennombrudd med 1889-lovene (Identitet og dialog: 3.2).*

Normalplanen av 1939 representerte en kvantitativ utvidelse av kristendomsfaget (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 90). Samtidig ble opplæringen i kristen tro forent med et krav om toleranse. Livssynspluralisme ble altså ikke sett på som et hinder for fagets konfesjonelle elementer. Dette:

*(...) avspeiler en ny politisk og kulturell virkelighet, der konflikten løses etter demokratisk mønster: Undervisningen i kristendoms-kunnskap måtte «alle» kunne identifisere seg med. Det betydde at en nettopp i dette faget måtte vise respekt for de ulike livssyn som fantes i samfunnet. Fagets konfesjonelle karakter spilles ikke ut mot en forpliktende aksept av pluralismen. I normalplanene trakk man samfunnets livssynspluralisme inn og lot den bli et styrende prinsipp for religionspedagogikken ved siden av det kristne mål for oppdragelsen (Identitet og dialog: 3.3).*

Ifølge grunnskoleloven fra 1969 skulle ikke lenger kristendomsfaget fungere som en del av statskirkenes dåpsopplæring. Den kristne formålsparagrafen ble imidlertid videreført. Samtidig ble det vedtatt at barn av foreldre som ikke tilhørte statskirken, kunne få helt eller delvis fritak fra undervisningen (Norsk Retstidende 2001: 1007). Livssynsundervisning ble tilbudt som et fullverdig (alternativt) fag fra og med Mønsterplan for Grunnskolen av 1974. Også livssynsfaget ga kristendommen en sentral plass, men da med fokus på religionen som en del av norsk og europeisk kulturarv. I tillegg ble det orientert om andre religioner og livssyn. Fra og med Mønsterplan for Grunnskolen av 1987 ble det i tillegg tilbudt en rammeplan for forskjellige konfesjonelle alternativer. Den konkrete utarbeidelsen av disse planene ble overlatt til de enkelte trossamfunn (Myhre 1998: 170).

I forbindelse med Reform 97 vedtok Stortinget i 1995 å innføre faget *Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Faget skulle være samlende, og brøt altså med tradisjonen fra syttitallet.

I *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan* fra 1995 foreslo flertallet å innføre et felles religions- og livssynsundervisningsfag i grunnskolen. Dette ønsket var tuftet på ideen om å skape et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen, og sto således i kontrast til tradisjonen fra folkeskolelovene på slutten av attenhundretallet og fremover. Flertallet så behovet for en fritaksordning, men mente at den måtte begrenses til deler av faget. Daværende lagdommer Erik Møse anbefalte i en utredning<sup>3</sup> fra 1996 norske myndigheter å innføre en generell fritaksordning for faget, for å på den måten være på den sikre siden i forhold til Norges forpliktelser overfor internasjonale konvensjoner (Norsk Retstidende 2001: 1025). Denne anbefalingen ble ikke tatt til følge.

Det nye faget ble til slutt gjennom et kompromissforslag med støtte fra Arbeiderpartiet, Kristelig Folkeparti (KrF) og Senterpartiet (Sp). KrF og Sp satte som betingelse at formålsparagrafen ble videreført i den nye felles loven for grunnskolen og videregående skole (Myhre 1998: 283).

Lærerne i skolen ble pålagt undervisningsplikt i det nye faget, som var ferdig innført i skoleåret 1999/2000. Barn av foreldre som ikke var medlemmer av statskirken, kunne imidlertid gis dispensasjon<sup>4</sup> fra deler av – men ikke hele – undervisningen (Myhre 1998: 282). Mange elever og foreldre, hvorav mange var medlemmer av Human-Etisk Forbund, benyttet seg av denne rettigheten (Norsk Retstidende 2001: 1009). Fritaksordningen var begrenset i den forstand at det var mulig å be om fritak fra fremsigelse av forskjellige trosbekjennelser, men ikke fra å få kjennskap til innholdet i dem. Likeledes var det mulig å få fritak fra fysisk tilstedeværelse på forskjellige gudstjenester og andre ritualer, men ikke fra å kjenne til innholdet i arrangementene.

---

<sup>3</sup> Gjengitt i *Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.*

<sup>4</sup> Ved henvendelse til Utdannings- og forskningsdepartementet har jeg fått opplyst at departementet ikke fører nasjonal statistikk for praktiseringen av fritaksordningen for faget.

Lovverket la for øvrig opp til at forsøk med differensiert undervisning kunne gjennomføres, særlig på de lavere årstrinnene (Myhre 1998: 283).

I dag har norske barn KRL-faget på timeplanen i til sammen 584 klokketimer over ti år. Det er således like stort som naturfag (584 klokketimer) og noe større enn engelsk (555 klokketimer). Norsk og matematikk, med henholdsvis 1694 og 1125 timer, er betraktelig større (Utdanningsdirektoratet 2005a).

### *Omfanget av fritaksordningen i dag*

En undersøkelse fra Norsk Lærerakademi (hovedpunktene i rapporten er referert i stortingsmeldingen *Evaluerings av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* fra 2000/2001) viste at antallet fritaksmeldinger ikke gikk i taket etter innføringen av KRL-faget:

*Det var bare ca. 5 pst. av elevene som sa at de var fritatt fra undervisning i KRL-faget. Andelen synker fra åtte prosent på fjerde klassetrinn til to prosent på tiende (Evaluerings av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering: 5.3.1).*

Hva foreldrene angikk, sa om lag tretten prosent at de hadde vurdert fritak for sine barn i året før undersøkelsen fant sted, og for lærernes del ble det rapportert om at det fantes elever med fritak fra (deler av) undervisningen i en av fem klasser (ibid). Jeg mener det er grunn til å tro at disse tallene fremdeles er rimelig representative, til tross for at fagets form og innhold har blitt noe endret siden den gang (se 3. kapittel).

#### **1.4.1 En modell av den historiske utviklingen**

På bakgrunn av den historiske oversikten er det mulig å kategorisere utviklingen av den norske, offentlige skoles religions-, livssyns- og etikkfag slik:



---

**Tabell 1: organiseringen av skolens religions-, livssyns- og etikkfag, to modeller:**

	<i>Beskrivelse av faget i FNs termer</i>	<i>Fritaksordningens beskaffenhet?</i>	<i>Forhold mellom majoritet og minoritet preges av?</i>
<i>1. Fritaksmodellen (fra og med 1974) Kristendomsfaget har hovedvekt på kristendoms-lære, eventuelle alternative fag er ikke-konfesjonelle eller orientert mot andre religioner/livssyn.</i>	Kristendomsfaget er trolig verken objektivt eller nøytralt.	En mer eller mindre generell fritaksordning.	Segregering. Små muligheter for dialog mellom divergerende livssyn.
<i>2. KRL-modellen (Norge etter 1997 – og til dels før 1889) Kvantitativ hovedvekt på kristendom.</i>	KRL-faget er forsøksvist objektivt, men ikke nøytralt.	Et samlende, felles fag. Fritaksordning med klare begrensninger.	Assimilasjon. Muligheter for dialog.

Tradisjonen fra syttitallet med fritaksordning og/eller et alternativt fag ble altså ikke videreført i Reform 97. På nittitallet var det bred enighet om at man skulle forsøke å lage et felles, kulturbærende fag: et fag som kunne fungere samlende. Min utgangspåstand er at dette forsøket ikke var godt nok gjennomtenkt og gjennomført, tatt i betraktning konklusjonen fra FNs menneskerettighetskomité.

I oppgavens siste kapittel vil jeg – med inspirasjon fra tabell 1 – utarbeide en tilsvarende tabell hvor jeg presenterer noen alternative modeller for et religions-, livssyns- og etikkfag i skolen. Det første alternativet i denne tabellen vil samsvare med det andre alternativet i tabell 1.

## 1.5 En kort disposisjon

Oppgaven er i hovedsak sentrert rundt KRL-faget. I det andre kapittelet belyses forholdet mellom FN – KRL-faget, i det tredje kapittelet belyses relasjonen mellom norske myndigheter og KRL-faget. I femte kapittel drøftes forholdet mellom politisk liberalisme (FN) og KRL-faget.

### *Kapittel 2: FN 2004: KRL-faget er verken nøytralt eller objektivt*

Det andre kapittelet bygger på den første underproblemstillingen. Jeg vil først gjengi noen sentrale bestemmelser fra opplæringslova slik den var utformet i 1998 og deretter redegjøre for bakgrunnen for klagen til FNs menneskerettighetskomité. Dette følges av en introduksjon til FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter og FNs menneskerettighetskomité. Jeg vil deretter presentere det vesentligste innholdet og konklusjonen i uttalelsen fra FN, hvori påstandene om KRL-fagets mangel på nøytralitet og objektivitet ble fremsatt.

### *Kapittel 3: Norsk politikk og KRL-faget – før og etter uttalelsen fra FN*

Innledningsvis i det tredje kapittelet – som bygger på den andre underproblemstillingen – vil jeg kort redegjøre for saksgangen i Stortinget. Jeg vil deretter kort gjennomgå hovedpunkter i utredningen *Identitet og dialog* fra 1995, stortingsmeldingen *Evalueringsrapport om faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* fra 2001 og odelstingsproposisjonen *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova* fra 2005, alle med påfølgende dokumenter.

*Identitet og dialog* la premisser for utformingen av KRL-faget. *Evalueringsrapport om faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* inneholdt blant annet en større evaluering av KRL-faget. *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova* la grunnlaget for de lovendringene som ble gjennomført på bakgrunn av uttalelsen fra FN. Jeg vil også gjengi relevante utdrag fra den nye læreplanen for KRL-faget, som var en del av utdanningsreformen *Kunnskapsløftet* (se fotnote 14), og som var gyldig fra og med høsten 2005.

I liberal teori tas det ikke alltid godt nok hensyn til mer eller mindre irrasjonelle kulturhistoriske elementer, med den konsekvens at liberalere har en tendens til å fremstå som historieløse. Denne påstanden vil bli belyst før jeg – til slutt i det tredje kapittelet – vil gi en helhetsvurdering av de tiltakene som norske myndigheter satte i verk i etterkant av mottakelsen av uttalelsen fra FN. Jeg vil her fokusere på spørsmålet om fagets objektivitet. I denne forbindelse vil jeg konsentrere meg om KRL-fagets form. Jeg vil utforme en tentativ konklusjon, og komme tilbake til den i 5. kapittel.

#### *Kapittel 4: Politisk liberalisme som kriterium for nøytralitet*

I dette kapittelet – som bygger på den tredje underproblemstillingen – vil jeg først redegjøre for grunnlinjene i politisk liberalisme. Jeg vil fortløpende relatere teorien til temaet for oppgaven. Deretter følger et avsnitt hvor jeg viser frem noen filosofiske paralleller mellom politisk liberalisme og Menneskerettighetene. Disse parallellene er et nødvendig utgangspunkt for gangen i denne oppgaven, i den forstand at jeg anvender politisk liberalisme for å vurdere hvorvidt FNs krav til nøytralitet er oppfylt.

Politisk liberalisme har likhetstrekk med diskursetikk, men det eksisterer også motsetninger. I dette kapittelet vil jeg drøfte disse to teoriene opp mot hverandre. Bakgrunnen for disse drøftingene er at en kritikk av KRL-faget – etter hva jeg erfarer – må ha et substansielt utgangspunkt. Formålet med avsnittet er således å synliggjøre svakheter og styrker i politisk liberalisme, som er mitt substansielle utgangspunkt. Jeg vil blant annet argumentere for at den substansielle tendensen i diskursetikken underkommuniseres, og motsatt at politisk liberalisme legger for liten vekt på demos' rolle.

I avslutningen av kapittelet vil jeg – med utgangspunkt i politisk liberalisme - spesifisere noen kriterier for nøytralitet. Disse vil bli tatt i bruk i 5. kapittel.

### *Kapittel 5: KRL-faget – nøytralt og objektivt i 2006?*

Det femte kapittelet bygger på den fjerde underproblemstillingen, og binder sammen de tre foregående kapitlene.

Formålet med kapittelet er for det første å drøfte hvorvidt KRL-faget er nøytralt i 2006. Jeg tar utgangspunkt i at et skolefag er nøytralt *hvis* det er kompatibelt med de kriteriene jeg utledet fra politisk liberalisme i 4. kapittel. Jeg vil først vurdere hvorvidt KRL-faget representerer en forskyvning av forholdet mellom det offentlige og det private, og deretter vurdere den norske skolens formålsparagraf opp mot ideen om en overlappende konsensus. I det påfølgende avsnittet vil jeg argumentere for at KRL-faget har en viktig funksjon knyttet til formidling av kulturhistorie. Denne funksjonen neglisjeres i drøftingene av fagets nøytralitet. På bakgrunn av kapittelets første del vil jeg konkludere med at faget ikke er nøytralt i 2006. Jeg vil også påstå at denne konklusjonen har konsekvenser for min konklusjon fra avsnitt 3.6.3 om fagets objektivitet i 2006.

I den andre delen av kapittelet vil jeg presentere fire alternativer til det nåværende KRL-faget. Jeg vil argumentere for en reform av KRL-faget, ikke i den forstand at faget bør fjernes fra læreplanene, men i den forstand at fagets innhold og form bør endres.

### *Kapittel 6: Avslutning – og veien videre*

I det siste kapittelet vil jeg gjøre en oppsummering og kort beskrive oppgavens konklusjoner. Jeg vil også peke på at det aktuelle feltet ikke står stille. Jeg vil konkretisere dette ved å vise til en aktuell og en (mer eller mindre) hypotetisk diskusjon tilknyttet temaet.

## 1.6 Noen metodiske og teoretiske problemstillinger

Et sentralt metodisk utgangspunkt for denne oppgaven er anvendelsen av en spesifikk normativ, politisk teori. I avsnittene nedenfor vil jeg kort belyse og drøfte noen relevante problemstillinger.

Jeg vil først beskrive kort hvorfor jeg har valgt John Rawls og politisk liberalisme som teoretisk utgangspunkt. Deretter vil jeg kort dokumentere tilstedeværelsen av en livssynspluralisme i Norge. En slik pluralisme er på sett og vis et nødvendig utgangspunkt for ideene i politisk liberalisme.<sup>5</sup> Dette følges av et avsnitt hvor jeg kort drøfter religionsbegrepet i politisk liberalisme. Avslutningsvis vil jeg kort kommentere forholdene mellom henholdsvis det normative og det deskriptive og det prinsipielle og det praktiserte.

### *Hvorfor John Rawls og politisk liberalisme?*

Etter hva jeg erfarer, opererer ikke FNs menneskerettighetskomité med kriterier for å vurdere hvorvidt et skolefag er nøytralt eller objektivt. For å drøfte KRL-fagets nøytralitet har jeg funnet det nødvendig å trekke inn et spesifikt teoretisk rammeverk, og hente kriterier derfra. Jeg har valgt å trekke inn John Rawls og politisk liberalisme fordi jeg mener at teorien om politisk liberalisme på en tilfredsstillende måte kaster lys over den situasjonen som norske myndigheter, det vil si Kunnskapsdepartementet, befinner seg i etter mottakelsen av den kritiske uttalelsen fra FN i 2004. Jeg mener at problemstillingene knyttet til KRL-faget kan relateres til begrepsapparatet innad i den filosofiske teorien som John Rawls utarbeidet og forsvarte. Jeg tenker her spesielt på skillet mellom det offentlige og det private og ideen om en overlappende konsensus (se avsnittene 4.3.1 og 4.3.2). FN baserte sin konklusjon på anvendelsen av FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter. Jeg anser Menneskerettighetene og politisk liberalisme som filosofisk beslektede teorier, og velger å se på Menneskerettighetene som en politisk liberal anordning (se avsnitt 4.1.3).

### *Tilstedeværelse av livssynspluralisme?*

Et utgangspunkt for politisk liberalisme er tilstedeværelsen av livssynspluralisme (se spesielt avsnitt 4.1.1 om overlappende konsensus). I stedet for å på egen hånd dokumentere at det eksisterer en slik pluralisme i Norge, vil jeg henvise til et strategisk forskningsprogram ved Universitetet i Oslo:

*Etter å ha gjennomgått en nasjonsbygging basert på kulturell likhet i det 19. og mesteparten av det 20. århundre (til tross for motstand fra minoriteter som samene), er landet nå – i likhet med de fleste land – konfrontert med mangfoldets utfordringer. Innvandrere og deres barn utgjør nå ca. syv prosent av landets befolkning, og det er dessuten en økt bevissthet om særpreg, ledsaget med krav om rettigheter, blant andre grupper også (som homofile) (Kulturell kompleksitet i det nye Norge 2004).*

### *Religionsbegrepet i politisk liberalisme*

Jeg vil først bemerke at jeg i dette avsnittet foregriper litt når det gjelder presentasjonen av politisk liberalisme, som følger senere i oppgaven.

Begrepsavklaringer som er nødvendige for å forstå dette avsnittet fullt ut, er tilgjengelige i 4. kapittel.

Jeg vil knytte to kommentarer til forholdet mellom politisk liberalisme og religion. For det første: På den ene siden verner politisk liberalisme om det private og den dertil tilhørende friheten til utøvelse av religion.

På den andre siden eksisterer det i politisk liberalisme visse betingelser til aktivitetene i det private: Ifølge Rawls burde disse aktivitetene være i overensstemmelse med de to rettferdighetsprinsippene i politisk liberalisme (se avsnitt 4.1.2). Jeg vil knytte to kommentarer til dette. For det første kan det settes spørsmålsteget ved om disse betingelsene er for strenge. Jeg ser det problematiske i måte politisk liberalisme *ufarliggjør* religion på. Den inderligheten som noen mennesker føler og tenker i forhold til deres religion, samsvarer ikke nødvendigvis med innholdet i politisk

---

<sup>5</sup> Jeg tenker spesielt på ideen om en overlappende konsensus (se avsnitt 4.1.1).

liberalisme. Det må imidlertid tilføyes at hensikten med betingelsene er å unngå fundamentalisme, i den forstand at samfunnet styres etter religiøse dogmer og at betydningen av politiske, demokratiske prosesser dermed marginaliseres.

For det andre er ikke Rawls' skille mellom det private og det offentlige ukontroversielt. Dette spørsmålet omfattes imidlertid av drøftingene i avsnitt 4.2.

### *Det normative versus det deskriptive*

Rawls' teori er en normativ teori, og plasseres blant deontologiske teorier om etikk, hvori plikten som ligger forut for handlingen, vektlegges (Vetlesen og Johannesen 2000). Imidlertid eksisterer det trolig en overlapping mellom det normative og det deskriptive i politisk liberalisme, hvilket medfører at teorien av og til overensstemmer med praksis. Dette bør sees i lys av at Rawls var historisk interessert. Han bygget sin etiske, normative teori på (elementer av) faktisk historie. I denne oppgaven vil jeg imidlertid anvende teorien som om den er normativ, i *skal-form*.

## 1.7 To kommentarer om avgrensning

### *Det prinsipielle versus det praktiserte*

Ifølge John Goodlads læreplanteori (gjengitt i Engelsen 2002) tilhører KRL-fagets læreplan det formelle læreplannivået. Det operasjonaliserte og oppfattede læreplannivået samsvarer ikke nødvendigvis med det formelle nivået. Prinsipielt sett er det derfor kanskje en svakhet at denne oppgaven fokuserer på prinsipielle spørsmål, i stedet for å belyse selve praktiseringen av KRL-faget, det være seg gjennom klasseromsstudier eller gjennom en analyse av lærebøkene for faget.

### *KRL-faget og friskolene*

KRL-faget og den tilhørende fritaksordningen er et relevant tema for diskusjonen rundt friskoleordningen i Norge. I følge friskoleloven kan det opprettes egne friskoler på bakgrunn av livssyn (Kunnskapsdepartementet 2006d: § 1-1), en rettighet som

igjen er tuftet på Norges forpliktelser i forhold til menneskerettsloven. Det kan hende at en avsakralisering av den norske, offentlige skolen vil fungere som en katalysator i arbeidet med å starte opp religiøse friskoler. Av plasshensyn vil imidlertid ikke dette temaet dekkes av problemstillingene.



## 2. FN 2004: KRL-faget er verken nøytralt eller objektivt

Dette kapittelet bygger på den første underproblemstillingen:

*Hva var bakgrunnen for, og innholdet i, uttalelsen fra FN?*

Jeg vil først gjøre rede for relevante deler av opplæringslova, slik den så ut i 1998. Deretter vil jeg beskrive bakgrunnen for at et antall norske privatpersoner valgte å klage KRL-faget inn for FNs menneskerettighetskomité. Jeg vil også kort presentere Komiteen og de statutter den forholder seg til, før jeg gir en introduksjon til uttalelsen fra FN. Avslutningsvis vil jeg gjengi Komiteens oppfordring til norske myndigheter om å iverksette de nødvendige tiltak.

### 2.1 Lovverket i 1998

#### 2.1.1 Generelle bestemmelser

Opplæringslova, som ble vedtatt i 1998, erstattet lov om grunnskolen av 1969, lov om vidaregåande opplæring av 1974, lov om fagopplæring i arbeidslivet av 1980 og lov om organisering av velferd for elever og studenter.

Den daværende versjonen av opplæringslova inneholdt flere bestemmelser som var relevante for KRL-faget. Først og fremst dreide det seg som § 1-2, som ofte refereres til som skolens formålsparagraf:

*§ 1 – 2. Formålet med opplæringa.*

*Grunnskolen i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn (Norsk Lovtidend 1998: 859).*

I 2. kapittel, som omhandlet grunnskolen, ble det gitt konkrete føringer for KRL-fagets innhold:

*§ 2-4. Undervisninga i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Fritak frå religiøse aktivitetar m.m.*

*Undervisninga i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering skal*

- *gje grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv og evangelisk-luthersk tru,*
- *gje kjennskap til andre kristne kyrkjesamfunn,*
- *gje kjennskap til andre verdsreligionar og livssyn, etiske og filosofiske emne,*
- *fremje forståing og respekt for kristne og humanistiske verdiar og*
- *fremje forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål (Norsk Lovtidend 1998: 861).*

Videre ble fagets samlende funksjon understreket: «Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande» (ibid).

Det kan være grunn til å spørre seg hvorfor det var nødvendig å presisere at faget ikke skulle være forkynnende, da dette burde fremgå av den foregående setningen. Inntrykket av at kristendommen har en svært sentral plass i faget forsterkes i det neste sitatet:

*Den som skal undervise i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, skal ta utgangspunkt i grunnskolen sin føremålsparagraf i § 1-2 og presentera kristendommen, dei ulike religionar og livssyn ut frå sin eigenart. Dei same pedagogiske prinsipp skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emne (ibid).*

Her kom det frem en dobbelthet i loven: På den ene siden gis kristendom forrang (i den forstand at undervisning skal ta utgangspunkt i den kristne formålsparagrafen), men samtidig skulle det altså eksistere likhet i form av at like pedagogiske prinsipper

skulle legges til grunn for undervisningen i de forskjellige religionene og livssynene. Denne dobbeltheten vil komme til syne i min konklusjon i 5. kapittel om at KRL-faget trolig kan sees som objektivt, men ikke nøytralt.

### 2.1.2 Fritaksordningen

Bestemmelsene for fritaksordningen for det nye faget, som var innført over hele Norge i løpet av skoleåret 1999/2000 (Evalueringsrapport av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering: 1.1), var som følger:

*Eleven skal etter skriftleg melding frå foreldre få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av annan religion eller tilslutning til anna livssyn. Dette kan m.a. vere religiøse aktivitetar i eller utanfor klasserommet. Skolen skal ved melding om fritak, så langt det er råd og særleg på småskoletrinnet, søkje å finne løysingar ved å leggje til rette for differensiert undervisning innanfor læreplanen.*

*Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnd i fjerde leddet (Norsk Lovtidend 1998: 861 – 862).*

Lovteksten var utformet i tråd med de intensjonene som kom til uttrykk gjennom forarbeidene i Stortinget (Norsk Retstidende 2001). Det er nødvendig å merke seg at foreldre måtte begrunne skriftlig hvorfor deres barn skulle slippe (utvalgte) deler av undervisningen. Med andre ord ble foresatte pålagt å følge svært nøye med i skolens undervisningsopplegg – for at de på dette grunnlaget skulle kunne peke ut hvilke elementer som var i strid med deres overbevisning (se også avsnitt 1.4).

### 2.1.3 Bakgrunnen for klagen til FNs menneskerettighetskomité

Kort tid etter innføringen av KRL-faget i 1997 ble faget og den tilhørende fritaksordningen gjenstand for kritikk. Ingen ble innvilget fullt fritak fra undervisningen i faget, og i protest ble noen elever holdt borte fra undervisningen. Et utvalg grunnskoleelever og deres foreldre brakte den etter deres mening mangelfulle ordningen inn i det norske rettssystemet. Oslo byrett frikjente i denne anledning staten ved Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Saken ble anket til

Borgarting lagmannsrett. Også her ble staten frifunnet. Bevisdømmelsen og rettsanvendelsen ble deretter anket til Høyesterett i 2001. Anken førte heller ikke frem i denne instansen. Høyesterett vurderte saken opp mot blant annet Menneskerettighetenes forsvar mot diskriminering på grunn av religiøs eller annen overbevisning i artikkel 14 i Den europeiske menneskerettighetskonvensjon (Utenriksdepartementet 2006) og artikkel 26 i FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter (The United Nations 2006b). Saken ble også vurdert opp mot bestemmelsene om religionsfrihet i artikkel 9 i Den europeiske menneskerettighetskonvensjon og artikkel 18 i FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter.

Hva angikk FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter, uttalte Høyesterett at den ikke var å anse som et hinder for obligatorisk religionsundervisning så lenge undervisningen var objektiv og nøytral. Høyesterett vurderte i denne anledning flere saker<sup>6</sup> fra internasjonal praksis (Norsk Retstidende 2001: 1016 – 1022).

Høyesterett kunne ikke finne grunnlag for å mene noe annet enn at fritaksordningene i Norge var tilstrekkelige, og at Norges praksis siden 1997 ikke var i strid med de relevante konvensjoner (ibid: 1022). Som følge av dette valgte privatpersonene, med støtte fra Human-Etisk Forbund<sup>7</sup>, å sende saken til FNs menneskerettighetskomité, hvis virksomhet er hjemlet i FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter, og hvis første tilleggsprotokoll åpner for individklagerett.

---

<sup>6</sup> Borchgrevink (2002: 30 – 31) er kritisk til statens bruk av uttalelser fra Den europeiske menneskerettskonvensjon og Den europeiske menneskerettighetsdomstol, i den forstand at uttalelsene ikke er tilstrekkelig relevante for den aktuelle konteksten. Kan for eksempel spørsmål om fritak fra obligatorisk seksualundervisning på livssynsmessig grunnlag sies å være analoge?

<sup>7</sup> Human-Etisk Forbund hadde fått innvilget partsrettigheter i saken, og bidro også med økonomisk støtte.

## 2.2 FN og de sivile og politiske rettighetene

FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter trådte i kraft 23. mars 1976, og i 2002 hadde 148 land, deriblant Norge, tiltrådt den. Konvensjonen utgjør sammen med Den universelle verdenserklæring om menneskerettighetene fra 1948 og FN-konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, også fra 1976, det som ofte refereres til som The International Bill of Rights (Møse 2002: 132).

FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter er, i likhet med De forente nasjoners internasjonale konvensjon 16. desember 1966 om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, De forente nasjoners internasjonale konvensjon 20. november 1989 om barnets rettigheter med følgende tilleggsprotokoller og Den europeiske menneskerettighetskonvensjon, innlemmet i det norske lovverket gjennom menneskerettsloven.

Tilsynet for FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter er i hovedsak basert på statenes egne rapporter og en valgfri statsklagerett (den enkelte stat må underkaste seg denne bestemmelsen). For Konvensjonen er det også utarbeidet to valgfrie tilleggsprotokoller, hvorav Norge har ratifisert begge. Den første (heretter referert til som P1) ble lagt ut for ratifisering samtidig med Konvensjonen, og omhandler individers klagerett. Den andre tilleggsprotokollen omhandler opphevelse av dødsstraff, og er således ikke relevant her. P1 er relevant for denne oppgaven, da det er bestemmelsene i denne som ble benyttet av norske statsborgere i forbindelse med uenighetene rundt KRL-faget (Møse 2002: 132).

### 2.2.1 FNs menneskerettighetskomité

Grunnlaget for opprettelsen av FNs menneskerettighetskomité ligger i del IV av FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter. Komiteen skal føre tilsyn med rettighetene i Konvensjonen, og består til enhver tid av atten eksperter som velges av konvensjonspartene for fire år av gangen. De er dermed ikke å anse som representanter for sine hjemstater. Dette gjøres for å sikre Komiteens uavhengighet.

Normalt har Komiteen tre møter i året, hvorav to er lagt til Genève og et til New York (ibid).

### 2.2.2 Prosedyreregler for individklagerett

Reglene for individklagerett er som nevnt hjemlet i P1, som Norge ratifiserte uten forbehold samtidig med FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter i 1976. Det er få konkrete regler om saksbehandling i P1. I hovedsak registreres en sak ved dens mottakelse, før den sendes til statsparten for en uttalelse<sup>8</sup>, som klageren igjen får kommentere. Saken forberedes deretter av en gruppe dommere før et vedtak om eventuell avvisning blir fattet. Reglene for dette er hjemlet i P1. Avvisningsvedtak er offentlige, mens realitetsbehandlinger først gjøres kjent ved offentliggjøring av Komiteens endelige uttalelse. Komiteens konklusjoner om eventuelle krenkelser av rettighetene i Konvensjonen fører ikke frem til rettslig bindende realitetsavgjørelser. Dette har imidlertid ikke vist seg å være et problem, da statene oftest godtar konklusjonene (Møse 2002: 139).

## 2.3 Kort om uttalelsen fra FN

Som beskrevet klaget en gruppe foreldre på vegne av deres barn<sup>9</sup> det norske vedtaket fra Høyesterett om fritaksordningene inn for FNs menneskerettighetskomité, og i de følgende avsnittene vil jeg gjøre greie for innholdet i de norske foreldrenes klage og konklusjonen fra komiteen.

I sin klage henviste *klagerne* til artikkel 18 i FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter om religionsfrihet. Det ble også vist til artikkel 18, fjerde avsnitt, om

---

<sup>8</sup> Praksis fra 1997 er at statsparten både behandler selve klagen og spørsmålene rundt avvisning av den samtidig. Dette for å spare tid (ibid: 141 – 142).

<sup>9</sup> Unn og Ben Leirvåg og deres datter Guro, Richard Jansen og hans datter Maria, Birgit og Jens Orning og deres datter Pia Suzanne og Irene Galåen og Edvin Paulsen og deres sønn Kevin Johnny Galåen ble representert av advokatfirmaet Stavrum, Nystuen og Bøen ved advokat Laurentz Stavrum (The United Nations 2004: ingressen). Disse er heretter referert til som *klagerne*.

foreldres rettigheter og til en generell kommentar.<sup>10</sup> *Klagerne* pekte i tillegg på bestemmelsene i artikkel 17 om vern av privatlivet og artikkel 26 og 27 om henholdsvis diskriminering og rett til egen kultur (The United Nations 2004: 7).

Statsparten argumenterte på tre måter for at saken burde vært vurdert avvist. For det første at samme type sak hadde vært behandlet tidligere. For det andre at bruken av nasjonale rettsmidler ikke var fullstendig uttømt.<sup>11</sup> Og endelig at det ikke var tilstrekkelig dokumentert at det hadde funnet sted krenkelse av rettighetene.

Subsidiært mente staten at saken kunne komme opp for Komiteen, men da i en mer generell form, for eksempel gjennom at Komiteen spør hvorfor faget er en trussel mot religionsfriheten (ibid: 8).

Statsparten uttalte blant annet følgende om realitetene i saken:

*The State party argues that the Committee's approach in the present case should be two-fold. Firstly, the Committee should examine whether or not the CKREE subject in general involves the imparting of information and knowledge in a manner that is not objective and neutral. Secondly, with regard to elements of the subject that do not meet those standards, it should examine whether or not sufficient provision has been made for non-discriminatory exemptions or alternatives that would accommodate the wishes of the parents* (ibid: 9.12).

Norske myndigheter mente altså at Komiteen for det første burde vurdere fagets nøytralitet og objektivitet, og deretter eventuelt vurdere fritaksordningens beskaffenhet. Som det vil bli beskrevet senere, valgte Komiteen denne fremgangsmåten.

I sin respons på henvendelsene fra staten meddelte forfatterne at de ville trekke påstanden om krenkelser av artikkel 27 om diskriminering i FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter.

---

<sup>10</sup> Menneskerettighetskomiteen utarbeider og publiserer tolkninger av innholdet i FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter. Disse refereres til som *General comments* (generelle kommentarer). Se for øvrig Office of the High Commissioner for Human Rights (2006b).

Komiteen valgte å ikke avvise saken. Dette ble gjort med henvisning til forfatterens argumentasjon for at det hadde funnet sted krenkelser av artiklene 17, 18 og 26 i Konvensjonen (The United Nations 2004: 3.6).

### **2.3.1 Konklusjonen i uttalelsen fra FN**

Ifølge FNs menneskerettighetskomité dreide hovedspørsmålet i sakskomplekset seg om hvorvidt KRL-faget var i strid med artikkel 18 om religionsfrihet i FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter:

*Everyone shall have the right to freedom of thought, conscience and religion. This right shall include freedom to have or to adopt a religion or belief of his choice, and freedom, either individually or in community with others and in public or private, to manifest his religion or belief in worship, observance, practice and teaching* (The United Nations 2006b).

Komiteen viste også mer spesifikt til artikkel 18, fjerde avsnitt, som omhandler foreldre og foresattes rettigheter: «The State Parties to the present Covenant undertake to have respect for the liberty of parents and, when applicable, legal guardians to ensure the religious and moral education of their children in conformity with their own convictions» (ibid).

I tillegg trakk Komiteen frem en generell kommentar:

---

<sup>11</sup> Det var ikke henvist til alle de samme artiklene da saken var oppe i det norske rettssystemet (ibid: avsnitt 18.1).



*The Committee is of the view that article 18.4 permits public school instruction in subjects such as the general history of religions and ethics if it is given in a **neutral and objective way**. The liberty of parents or legal guardians to ensure that their children receive a religious and moral education in conformity with their own convictions, set forth in article 18.4, is related to the guarantees of the freedom to teach a religion or belief stated in article 18.1. The Committee notes that public education that includes instruction in a particular religion or belief is inconsistent with article 18.4 unless provision is made for non-discriminatory exemptions or alternatives that would accommodate the wishes of parents and guardians (Office of the High Commissioner for Human Rights 2006a, min utheving).*

Som sentral rettskilde brukte altså Komiteen generell kommentar som forelås fra tidligere. Denne kommentaren var *primærkilden* for kravene til nøytralitet og objektivitet.

Med henvisning til disse rettskildene formulerte Komiteen to spørsmål. Det første spørsmålet dreide seg om hvorvidt det norske KRL-faget var nøytralt og objektivt. Komiteen henviste til § 1-2 i opplæringslova, populært kalt formålsparagrafen. På bakgrunn av formålsparagrafen og henvisningen til denne i samme lov (se avsnitt 2.1) ble det resonnert slik:

*On this issue, the Education Act, section 2-4, stipulates that: “Teaching on the subject shall not involve preaching. Teachers of Christian Knowledge and Religious and Ethical Education shall take as their point of departure the object clause of the primary and lower secondary school (...)”. In the object clause in question it is prescribed that the object of primary and lower secondary education shall be “in agreement and cooperation with the home, to help to give pupils a Christian and moral upbringing”. Some of the travaux préparatoires of the Act referred to above make it clear that the subject gives priority to tenets of Christianity over other religions and philosophies of life. In that context, the Standing Committee on Education concluded, in its majority, that: **the tuition was not neutral in value**, and that the main emphasis of the subject was instruction on Christianity (The United Nations 2004: 14.3, min utheving).*

Som det fremgår av sitatet over, kritiserte Komiteen ikke bare selve opplæringslova, men også lovens forarbeider (se avsnitt 1.4 og 3. kapittel). Det er også verdt å merke seg at Komiteen nøyde seg med å påpeke mangelen på nøytralitet (og ikke på

objektivitet). Komiteen var opptatt av at lovverket ikke måtte fremme konfesjonell undervisning. Det fremgår dog ikke eksplisitt om Norge burde fjerne selve formålsparagrafen eller bare henvisningen til den:

*Den som skal undervise i kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering, skal ta utgangspunkt i grunnskolen sin føremålsparagraf i § 1-2 (...) (Norsk Lovtidend 1998: 861).*

På bakgrunn av sin argumentasjon rundt formålsparagrafen konkluderte Komiteen på denne måten:

*The Committee concludes that the teaching of CKREE cannot be said to meet the requirement of being delivered in a neutral and objective way, unless the system of exemption in fact leads to a situation where the teaching provided to those children and families opting for such exemption will be neutral and objective (The United Nations 2004: 14.3).*

Komiteen konkluderte altså med at undervisningen i KRL-faget ikke kunne sies å tilfredsstille kravene til verken nøytralitet eller objektivitet. Merk for øvrig at Komiteen ikke gikk nærmere inn på hva som konkret kjennetegner et nøytralt og objektivt skolefag.

Gitt sin konklusjon på det første spørsmålet stilte Komiteen det andre spørsmålet: Er fritaksordningene for faget gode nok?

*The Committee notes the authors' contention that the partial exemption arrangements do not satisfy their needs, since teaching of the CKREE subject leans too heavily towards religious instruction, and that partial exemption is impossible to implement in practice. Furthermore, the Committee notes that the Norwegian Education Act provides that "on the basis of written notification from parents, pupils shall be exempted from attending those parts of the teaching at the individual school that they, on the basis of their own religion or philosophy of life, perceive as being the practice of another religion or adherence to another philosophy of life" (ibid: 14.4).*

Det var kun mulig å få fritak fra visse deler av undervisningen. Fra 1997 ble det kun gitt fritak fra delene av undervisningen som innebar praktisering av andre religioner og livssyn, se avsnittene 1.4 og 2.1. Foresatte måtte bruke til dels store ressurser på å

holde seg oppdatert fortløpende om undervisningen i faget. Jeg mener at det i og for seg ikke er prinsipielt problematisk at foresatte holder seg orientert om skolens innhold. Men i dette tilfellet mente Komiteen at ansvaret, som ble pålagt de foresatte, ble unødvendig omfattende:

*The Committee considers, however, that even in the abstract, the present system of partial exemption imposes a considerable burden on persons in the position of the authors, insofar as it requires them to acquaint themselves with those aspects of the subject which are clearly of a religious nature, as well as with other aspects, with a view to determining which of the other aspects they may feel a need to seek – and justify – exemption from* (The United Nations 2004: 14.6).

Fordi det norske skolesystemet klart prioriterte et spesifikt livssyn, så var ikke et delvis fritakssystem tilstrekkelig. Konklusjonen ble følgelig denne: «The Human Rights Committee, acting under article 5, paragraph 4, of the Optional Protocol to the International Covenant on Civil and Political Rights, is of the view that the facts before it disclose a violation of article 18, paragraph 4, of the Covenant» (ibid: 14.7).

Komiteen var altså av den oppfatning at KRL-faget krenket artikkel 18, fjerde avsnitt, i FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter (se side 33). Komiteen fant imidlertid ikke belegg for å mene at KRL-faget stred mot artiklene 17 og 26 og de andre avsnittene i artikkel 18 (om religionsfrihet): «In view of the above finding, the Committee is of the opinion that no additional issue arises for its consideration under other parts of article 18, or articles 17 and 26 of the Covenant» (ibid: 14.8).

### **2.3.2 En oppfordring til norske myndigheter**

I avslutningen av uttalelsen ba FNs menneskerettighetskomité – med henvisning til artikkel 2 i FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter – om at uttalelsen ble fulgt opp av konkret handling:

*In accordance with article 2, paragraph 3 (a), of the Covenant, the State party is under an obligation to provide the authors with an effective and appropriate remedy that will respect the right of the authors as parents to ensure and as pupils to receive an education that is in conformity with their own convictions. The State party is under an obligation to avoid similar violations in the future (ibid: 16).*

Stortinget tok uttalelsen til etterretning, og KRL-faget ble gjenstand for drøftinger og revisjon. Spørsmålet er om tiltakene som ble satt i verk, er adekvate.

### 3. Norsk politikk og KRL-faget – før og etter uttalelsen fra FN

Dette kapittelet bygger på den andre underproblemstillingen:

*Hvordan har norske myndigheter fulgt opp KRL-faget – før og etter uttalelsen fra FN? Kan faget sies å være objektivt i 2006?*

Aller først i kapittelet vil jeg kort gjøre rede for aktuelle prosedyrer i Stortinget. Jeg vil deretter trekke frem viktige momenter fra den offentlige utredningen *Identitet og dialog* fra 1995. I denne forbindelse vil jeg trekke frem hvordan utredningen rettferdiggjorde KRL-fagets status som motkultur på to forskjellige måter. På den ene understreket Komiteen bak utredningen hvordan faget kunne gi elevene en stabil identitet, bygget på kristne og humanistiske verdier. På den andre siden argumenterte komiteen for at en innføring i religion, livssyn og etikk ville gjøre elevene bedre i stand til forstå og interagere med sin egen samtid. Denne todelingen er sentral i min forståelse av *Identitet og dialog*, i den forstand at jeg i 5. kapittel vil underbygge verdien av det andre argumentet. Videre i kapittelet vil jeg også kort gjøre rede for oppfølgingen av utredningen, som blant annet inkluderte utarbeidelsen av fagplanen for KRL-faget i L97.

Dette følges av en gjennomgang av den første relevante stortingsrunden som fant sted etter innføringen av KRL-faget. Runden ble initiert av stortingsmeldingen *Evalueringsavfaget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, og er inkludert i denne oppgaven for å gi et helhetsinntrykk av norske myndigheters oppfølging av KRL-faget.

Den neste runden i Stortinget fant sted etter mottakelsen av uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité. Denne runden resulterte i en rekke endringer (se blant annet Utdannings- og forskningsdepartementet 2005a, b, c, d og e) og ble initiert av odelstingsproposisjonen *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova*.

Innføringen av ny læreplan for faget ble også forskyndet som følge av uttalelsen fra FN. Jeg vil gå gjennom relevante deler av denne læreplanen.

Avslutningsvis i kapittelet vil jeg gjøre en tentativ helhetsvurdering av de endringene som ble gjort som følge av uttalelsen fra FN. Jeg vil her fokusere på fagets objektivitet i 2006. I denne forbindelse vil jeg konsentrere meg om fagets form. Jeg vil komme tilbake til konklusjonen i 5. kapittel, i forbindelse med vurderingen av fagets nøytralitet.

I siste del av dette kapittelet vil jeg også avklare et prinsipielt spørsmål om liberalisme og religion.

Jeg gjør for øvrig oppmerksom på at KRL-faget har vært tema i flere stortingsdokumenter enn hva som er gjengitt her. Det siktes spesielt til de dokumenter som har hatt *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet 1996) som tema.

Min gjennomgang av planleggingen og oppfølgingen av KRL-faget (i tiden før 2004) kan med fordel leses med konklusjonen i uttalelsen fra FN i mente.

### 3.1 Kort om saksgangen i Stortinget

En regjerings forberedelse av et lovforslag, en såkalt odelstingsproposisjon, refereres til som forarbeider. Foran arbeid med større lovverk eller omfattende revisjoner er det vanlig å nedsette egne komiteer. Disse kan utarbeide en offentlig utredning (NOU). De fleste forslag sendes ut på høring. Etter en eventuell høringsrunde utarbeider regjeringen selve proposisjonen, eller lovforslaget. Dette sendes normalt til Odelstinget, som igjen sender den til den relevante komiteen. Komiteens forslag, en innstilling til Odelstinget, behandles av Odelstinget. Odelstingets tilslutning, eventuelt med endringer, kalles en beslutning i Odelstinget. Denne sendes til Lagtinget for godkjenning. Hvis så foreligger, oversendes lovforslaget Kongen i

Statsråd for sanksjonering. Etter statsministerens kontrasignering kan loven iverksettes (Stortinget 2006a, b). Denne fremgangsmåten er relevant for avsnitt 3.4.

Regjeringen kan blant annet også utarbeide stortingsmeldinger, som inneholder orienteringer til Stortinget om ulike sider ved statlig virksomhet, eventuelt tilbaketrekking av forslag eller liknende. Gjennom innstillinger til Stortinget kan komiteer som har behandlet en sak som ikke angår et lovforslag, komme med forslag til stortingsvedtak (ibid). Denne fremgangsmåten er relevant for avsnittene 3.2 og 3.3.

## 3.2 KRL-fagets bakgrunn

I august 1994 satte Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ned et utvalg for å se nærmere på kristendoms-, livssyns- og religionsfagene i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning. Utvalgets mandat omfattet blant annet:

*Utvalget skal, med utgangspunkt i grunnskolens formålsparagraf og generell del av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*

- *vurdere opplæringen i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning (...)*
- *vurdere og analysere viktige sider ved innhold i og organisering av fagene - som en form for tilstandsbeskrivelse (...)*
- *gi innspill til premisser for utforming av læreplaner i fagene (Identitet og dialog: 1.1)*

Det såkalte Pettersen-utvalget (etter utvalgets leder, Erling Pettersen, daværende leder for Institutt for kristen oppseding) leverte utredningen *Identitet og dialog* i mai 1995. Dette dokumentet la sentrale premisser for utformingen av KRL-faget. I det følgende vil jeg trekke frem noen viktige passasjer, med hovedvekt på utredningens teoretisk viktige 5. kapittel. Utdragene vil senere bli anvendt i denne oppgavens 5. kapittel med det formål å nyansere og berike drøftingene der.

Hva grunnskolen angikk, anbefalte utvalget at «det utformes et åpent og inkluderende kristendomsfag, som i utgangspunktet kan være felles for alle elevene» (ibid: 1.2).

Hva slags innhold skulle det nye faget bygges på? Utvalget pekte spesielt på innholdet i kristendommen og humanismen: «Den mest grunnleggende verdi som kristendommen og humanismen i fellesskap har fremelsket, er selve menneskeverdet, - tanken om menneskets verd og menneskelivets ukrenkelighet» (ibid: 5.2).

I tilknytning til dette ble det konstatert at det ikke eksisterer noen *allmenn eller livssynsnøytral etikk*. Og videre at skolens rolle ikke er å være «administrator av en verdimessig og livssynsmessig relativisme» (ibid). I utgangspunktet er jeg uenig i det første utsagnet. Jeg mener at skolen – som en del av det offentlige (se begrepsavklaring i 4. kapittel) – kan være (mer eller mindre) nøytral overfor det flertall av livssyn som eksisterer ved siden av hverandre i Norge. Kan hende er det prinsipielt umulig for en stat å være nøytral overfor et flertall livssyn, men jeg mener allikevel at det er hensiktsmessig å forsøke. Det andre utsagnet er jeg enig i, men ikke i den forstand at innholdet i en spesifikk doktrine er en mulighetsbetingelse for å unngå en slik relativisme.<sup>12</sup>

### 3.2.1 Hvilken identitet?

Utvalget var opptatt av begrepet *identitet*, og av hvilken rolle skolen skulle ha i utviklingen av elevenes identitet. Utvalget viste til aktuell teori og beskrev hvordan identitet for det første beskrives som et individualistisk fenomen, forstått som noe en blir tildelt. Og for det andre som et resultat av et dialogorientert samspill med andre, som noe individet fortløpende er med på å skape. Utvalget ønsket å finne en middelvei mellom disse to teoriene:

---

<sup>12</sup> Jeg vil argumentere for at politisk liberalisme ikke forsvare en verdimessig relativisme. Det teorien forsvare, er en sidesstilling av forskjellige doktriner (se 4. kapittel). Noen vil imidlertid kanskje mene at dette er en form for relativisme.



*Når det gjelder skolens oppdragelse og verdiformidling, bør identitets- og dialogverdiene vektlegges forskjellig i ulike faser av utdanningsløpet. I småskolen er det viktig å utvikle en egenidentitet gjennom integrerende referanserammer. Elevene trenger et eget ståsted før de kan gå inn i en meningsfull dialog med andre når det gjelder livssyn. På et høyere modningstrinn kan en derimot legge vekt på dialog som metode, der egen holdning og overbevisning prøves og utfordres i møte med andres (Identitet og dialog: 5.5).*

Hva gjaldt de yngre årstrinnene, ble det fokusert på det nære, på de lokale tradisjonene, den lokale kulturen, den lokale religionen – på det tildelte. Den mer samspill- og dialogorienterte identitetsbyggingen ble derimot vektlagt på de høyere trinnene. Tankegangen om at identitet måtte komme før dialog, var basert på en ide om at det er «åpenbart for de fleste at samtidskulturen gir dårlige vilkår for en stabil og fast utvikling av identitet. (...) Har vi tålt den sosiale og kulturelle avsakraliseringen av våre liv?» (ibid: 5.3)

### **3.2.2 Skolen som motkultur**

Utvalgets foretrukne behandling for diagnosen den selv hadde stilt, at samtidskulturen hadde forvitret, var å innføre et fag som kunne garantere for utviklingen av stabile og trygge identiteter. Skolen skulle altså være en motkultur. Hva skulle så denne motkulturen bestå av?

*En viktig motkulturell hjelp som skolen kan yte, er å gi elevene referanserammer, indre ballast og moralske motverdier som hjelp til å forankre og sette sammen kunnskapsbrokker og forvirrende inntryksmangfold fra medie- og markedssamfunnet. (...) I egenskap av å være «en dyp strøm» kan kristendommen gi motverdier og et motvirkende menneskesyn; den kan gi en trygg verdimesig ballast (ibid: 5.6).*

Kristendommen ble altså ansett som en viktig bestanddel i motkulturen, og ble gitt denne rollen fordi samfunnets verdier har: «i større grad enn en ofte tror, sine kilder og sin begrunnelse i overgripende tradisjoner og kulturmønstre. Tro og tradisjon, kristendom og kultur, livssynsforankring og moral hører nærmere sammen enn vi ofte er klar over» (Identitet og dialog: 5.6).

Innføringen i blant annet kristendom og humanisme (i form av å være en motkultur) ble også rettferdiggjort ved hjelp av et mer verdslig resonnement. Det ble her fokusert på at opplæringen kan hjelpe elevene til å forholde seg til sin egen samtid, i den forstand at slike rammer kan hjelpe elevene med å bearbeide og ta standpunkt til alle impulsene de mottar fra forskjellige medier. I dette resonnementet gis elevene en mer aktiv rolle, de er ikke passive mottakere (*Identitet og dialog*: 5.6).

Opplæringen i kristendom og humanisme ble altså for det første rettferdiggjort i den forstand at den kunne generere en beredskap mot det postmoderne kaos. Men opplæringen ble også rettferdiggjort i den forstand at den kunne hjelpe elevene i å tolke de kodene som til enhver tid ligger mer eller mindre latent i samfunnet. Disse to hensynene bør holdes fra hverandre, og jeg vil komme tilbake til dem i avsnitt 5.4.

### 3.2.3 Oppfølgingen av utredningen

*Identitet og dialog* ble fulgt opp av stortingsmeldingen *Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering*, som blant annet inneholdt et forslag til læreplan for faget og forslag til regler for fritak. I arbeidet med læreplanen tok Departementet aktivt hensyn til minoriteters interesser, og fokuset på kristendom fra *Identitet og dialog* ble tonet noe ned:

*Departementet mener at det både i læreplan og undervisning må vises særlig aktsomhet slik at en ikke krenker noen elevers trostilhørighet, og understreker betydningen av å styrke faget som kunnskapsfag og skolefag. Tydelige krav til lærernes kompetanse for undervisning i faget er også nødvendig for at foreldre med ulik livssynstilhørighet kan sende sine barn til undervisning i dette faget med like stor trygghet som i andre fag* (Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering: 1).

Det ble også understreket at det nye faget ikke skulle være forkynnende. Det skal i stedet: «(...) ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur. Faget skal tilpasses lokale forhold og elevsammensetningen i klassen» (ibid).

Departementet beskrev viktigheten av å overholde aktuelle forpliktelser overfor Menneskerettighetene, men understreket samtidig at disse ikke var et hinder for at undervisningen i faget ble gjort obligatorisk (ibid). Hvordan det gikk, har jeg beskrevet i avsnitt 2.3.1.

Etter stortingsmeldingen fulgte *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Der ba flertallet Stortinget om å sørge for at forholdene rundt fritaksordningen ble undersøkt etter at faget hadde vært praktisert en tid:

*Det henstilles til Regjeringen i forbindelse med proposisjonen om opplæringslovene å komme tilbake med en bred vurdering av fritaksretten knyttet til faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. En slik vurdering må innbefatte en juridisk vurdering og legge til grunn at grunnskolens formålsparagraf opprettholdes, og at de internasjonale konvensjoner som Norge har tiltrådt skal overholdes (ibid: 4).*

I vurderingen skulle det altså tas hensyn til *både* formålsparagrafen og relevante internasjonale konvensjoner.

### 3.3 Stortingets underveisvurdering av KRL-faget

Som tidligere nevnt var KRL-faget ferdig innført skoleåret 1999/2000. I etterkant av innføringen ble faget diskutert i Stortinget i 2000 gjennom stortingsmeldingen *Evalueringsmeldingen om faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Bakgrunnen for stortingsmeldingen var blant annet henstillingen fra *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*: «I Innst. S. nr. 103 (1995-96) bad flertallet om å få en oversikt over praktiseringen av fritaksretten etter at fritaksreglene har vært anvendt i en treårsperiode» (St.meld. nr. 32 (2000-2001):1.1).

Innholdet i meldingen kretset i stor grad rundt innholdet i to bestilte forskningsrapporter, henholdsvis levert av Norsk Lærerakademi og Diakonhjemmets forskningssenter, Diaforsk, i samarbeid med Høgskulen i Volda. Rapportene ble

levert til departementet i oktober 2000, og utgjorde hovedtemaet for St.meld. nr. 32 (2000-2001): «I denne meldingen vil oppmerksomheten i hovedsak være rettet mot å gjennomgå og vurdere de to evalueringsrapportene om KRL-faget, med særlig vekt på praktiseringen av fritaksreglene og hvordan undervisningen i faget har vært gjennomført» (Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering: 1.2).

Til grunn for meldingen lå følgende forbehold:

*Stortinget har lagt to forutsetninger til grunn for gjennomgangen av faget: at formålsparagrafen i skolen opprettholdes, og at Norges internasjonale forpliktelser blir ivaretatt, jf. Innst. S. nr. 103 (1995-96) og Innst. O. nr. 56 (1995-96). Derfor er ikke formålet med opplæringen, jf. opplæringslovens pgr. 1-2, drøftet nærmere i meldingen (ibid).*

Dette var igjen bygget på departementets ide om at en eventuell gjennomgang av formålsparagrafen måtte skje i en bredere kontekst enn den foreliggende: «Pgr. 1-2 i opplæringsloven tas ikke opp til nærmere behandling i meldingen. I tilfelle den skal tas opp til nærmere vurdering senere, må det være i en annen og betydelig bredere sammenheng enn i forhold til KRL-faget alene» (Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering: 1.2).

Det bør bemerkes at denne prioriteringen på den ene siden virker rasjonell, i den forstand at myndighetene peker på at formålsparagrafen må sees i sin kontekst, som kan sies å være det faktum at Norge – etter Grunnlovens § 2 – har en statskirke: «Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion. De Indvaanere, der bekjende sig til den, ere forpligtede til at opdrage deres Børn i samme» (Justis- og politidepartementet 2006).

Men på den andre siden fortoner dette forbeholdet seg noe upraktisk, tatt i betraktning kritikken fra FNs menneskerettighetskomité i 2004.

### 3.3.1 Konklusjonene i stortingsmeldingen

Når det gjelder intensjonene med KRL-faget, mente departementet at det ikke var behov for større endringer, og ideen om et felles, samlende fag ble videreført:

«Departementet mener at de intensjonene som lå til grunn for KRL-faget, bør føres videre. I et stadig mer heterogent samfunn er det viktigere enn noen gang at alle får kunnskaper om og respekt for innbyggernes forskjellige religioner og livssyn» (Evalueringsrapport av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering: 9).

I tilknytning til dette ønsket departementet å fortsette praktiseringen av et felles fag for alle elevene, med en begrenset fritaksordning. Når det gjaldt fritaksretten, anså ikke departementet det nødvendig med noen større revisjon eller utvidelse:

*Departementet vil ha et felles fag for alle elever i grunnskolen, med de endringer og tilpasninger som blir drøftet nedenfor, på bakgrunn av bl.a. intensjonene med faget, evalueringsrapportene og organisasjonenes uttalelser. Både fagets innhold og den metodiske og organisatoriske tilretteleggingen vil bli utformet på en slik måte at flest mulig elever kan delta i hele faget. Samtidig skal den lovfestede retten til fritak fra deler av undervisningen bli bedre sikret i praksis (ibid).*

Departementet anså det imidlertid som nødvendig å informere bedre om elevenes og foreldrenes rettigheter:

*Departementet mener at det i møtet med det flerkulturelle og flerreligiøse samfunn er viktig å holde fast på et fellesfag på dette feltet for alle elever, med fritaksrett fra deler av faget slik det er formulert i opplæringsloven pgr. 2-4. Departementet vil i det videre arbeidet med faget endre innhold og metodikk slik at flest mulig kan delta i hele faget. Departementet vil dessuten følge opp med ulike tiltak for å sikre at fritaksreglene blir praktisert mer ensartet i samsvar med lov og intensjoner (Evalueringsrapport av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering: 9).*

Departementet var av den formening at det var for store lokale variasjoner rundt praktiseringen av faget, og at følgende tiltak var nødvendige for å bringe klarhet rundt innholdet og arbeidsmåtene i faget:

*Departementet mener det er riktig å opprettholde fellesfaget med fritaksrett for deler av faget. Departementet vil arbeide for at fritaksretten blir praktisert mest mulig ensartet. Departementet vil legge til rette for at foreldrene (og elever over 15 år) får god og forståelig informasjon om fritaksretten, at det blir en enkel prosedyre å melde (søke) fritak fra aktiviteter som kan oppleves som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn, og at lærerne er godt informert om hvilket handlingsrom de har og hva som utløser fritak.*

*Departementet vil iverksette følgende tiltak for å sikre at faget praktiseres bedre i samsvar med intensjonene:*

- *Det vil bli foretatt en revisjon av læreplanen for faget, der bl.a. vektingen av de fem fagdelene normeres og blir tydeligere. Endringene nedfelles i forskriften til opplæringsloven*
- *Stoffmengden vil bli redusert, særlig på småskoletrinnet*
- *Det vil bli utarbeidet ny lærerveiledning i tråd med revisjonen av læreplanen. Her vil det også bli lagt vekt på å skissere differensierte undervisningsopplegg, bl.a. for elever som har delvis fritak. Det vil også bli lagt vekt på elevaktiverende arbeidsmåter (spesielt på ungdomstrinnet) som kan motvirke at faget blir for teoretisk. Viktigheten av lokal tilpasning av lærestoffet vil bli understreket (Evalueringsplan for faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering: 9).*

### **3.3.2 Oppfølgingen av stortingsmeldingen**

På bakgrunn av *Evalueringsplan for faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* ble *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* utarbeidet.

På bakgrunn av de to nevnte dokumentene ble følgende to vedtak fattet i Stortinget:

*Vedtaksnr. 454*

*St.meld. nr. 32 (2000-2001) - om evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering - vedlegges protokollen.*

*Vedtaksnr. 453*

*KRL-faget i grunnskolen skal hete Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap* (Evaluerings- og livssynsorientering, jf. Innst. S. nr. 240 (2000-2001) og St.meld. nr. 32 (2000-2001). Vedtaksnummer 453 og 454.).

Fra 2001 byttet altså KRL-faget navn. Vedtakene ble for øvrig fattet samme året som en gruppe foreldre anket sin sak angående KRL-fagets fritaksordning til norsk Høyesterett.

Stortinget tok opp igjen problematikken rundt KRL-faget etter å ha mottatt kritikken fra FNs menneskerettighetskomité.

### 3.4 Endringer i opplæringslova etter uttalelsen fra FN

Odelstingsproposisjonen *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova* ble utarbeidet av Bondevik II-regjeringen som en del av oppfølgingen av uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité, og ble overlevert Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i overgangen mellom april og mai 2005. Proposisjonen omhandlet også endringer i friskoleloven. Disse er ikke relevante, og er følgelig ikke referert.

Regjeringen fremsatte følgende lovforslag:

*I lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa blir det gjort følgjande endringar:*

*Ny § 2–3 a skal lyde:*

*§ 2–3 a Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa*

*Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande.*

*Det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen. Dersom skolen på eit slikt grunnlag ikkje godtek ei melding om fritak, må skolen behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova.*

*Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.*

*Skoleeigaren skal årleg informere elevane og foreldra til elevar under 15 år om reglane for fritak.*

*Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnt i første ledd.*

*§ 2–4 skal lyde:*

*§ 2–4 Undervisninga i faget kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*

*Undervisninga i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap skal*

- gi grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv*
- gi grundig kjennskap til evangelisk-luthersk kristendomsforståing og ulike kristne kyrkjesamfunn*
- gi kjennskap til andre verdsreligionar og livssyn*
- gi kjennskap til etiske og filosofiske emne*
- fremje forståing og respekt for kristne og humanistiske verdiar*
- fremje forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms og livssynsspørsmål.*

*Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.*

*Den som skal undervise i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, skal presentere kristendommen, dei ulike verdsreligionar og livssyn ut frå deira eigenart. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.*

*§ 2–12 andre ledd skal lyde:*



*§§ 1–2, 1–3, 2–3, 2–3 a og 2–4 i lova med forskrifter gjeld for innhaldet og for vurdering i privat grunnskole så langt reglane ikkje kjem i strid med Noregs folkerettslege plikter (Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova: 16).*

På den ene siden ble det gitt hjemmel for fritak for de delene av undervisningen som oppfattes som utøvelse eller tilslutning til en religion, et livssyn og/eller som føles krenkende. På den andre siden kan det ikke kreves fritak fra kunnskapsinnholdet i faget. Det ble altså lagt opp til at det eksisterte et klart skille mellom kunnskapsinnholdet i faget og de mer forkynnende elementene.

Videre fremgikk det av forslaget at det skal gis *grundig* kjennskap til Bibelen og kristendommen. Det skal også gis kjennskap til andre religioner og livssyn, men ordet *grundig* ble ikke tatt i bruk i denne sammenhengen.

### **3.4.1 Oppfølgingen av odelstingsproposisjonen**

I innstillingen til Odelstinget, *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov i endringar i opplæringlova og friskolelova*, ble den foreslåtte lovteksten fra odelstingsproposisjonen i sin helhet beholdt. I tillegg ble – som følge av komiteens drøftinger – følgende setning lagt til: «Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum<sup>13</sup>» (Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov i endringar i opplæringlova og friskolelova: 5).

I Odelstinget 4. juni 2005 ble lovteksten fra innstillingen i sin helhet vedtatt (Odelstingsbeslutning nr. 95). Lovendringene ble vedtatt gjennom endringslov til opplæringslova og friskolelova, og deretter integrert i opplæringslova.

---

<sup>13</sup> Se § 2 – 3 i forrige sitat.

### 3.5 Læreplanen for KRL-faget fra høsten 2005

I forbindelse med Bondevik II-regjeringens skolereform, kalt Kunnskapsløftet, ble det utarbeidet nye læreplaner for skoleverket.<sup>14</sup> Disse er planlagt innført fra og med høsten 2006, men et flertall skoler innførte dem allerede fra og med høsten 2005. Innføringen av ny læreplan for KRL-faget ble imidlertid innført høsten 2005 med virkning for alle grunnskolene i landet. Dette med bakgrunn i uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité og det påfølgende arbeidet med å imøtegå kritikken.

Den aktuelle læreplanen i KRL-faget består av elleve sider. Første side er viet formålet med faget. Deretter følger hovedområder for faget, timetall for faget og angivelser av grunnleggende ferdigheter for faget på de tre påfølgende sidene. De neste seks sidene angir kompetansemål for faget, for henholdsvis fjerde, syvende og tiende årstrinn. Ellevte og siste side gir bestemmelser for vurdering i faget.

#### *Innholdet i læreplanen*

Jeg anser avsnittene om fagets formål for å være mest relevante for denne oppgaven.

Læreplanen peker på at unge i dag møter et mangfold av tradisjoner og kulturer, og at KRL-faget kan være med på å gi forutsetninger for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse. Dette, mener jeg, er vel og bra. Faget skal således bidra til en allsidig dannelses, med innføring i et bredt spekter av temaer. I den forbindelse skal ulike livssyn likebehandles i undervisningen:

---

<sup>14</sup> Nye læreplaner for grunnskolen innføres høsten 2006 i forbindelse med gjennomføringen av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2005b). Generell del av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet 1996) blir imidlertid beholdt. Se også *Kultur for læring*. Norske, nasjonale læreplaner er for øvrig hjemlet i lovverket i den forstand at all opplæring i grunnskolen skal «*vere i samsvar med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (...)*» (Kunnskapsdepartementet 2006b). Private alternativer til offentlige skoler omfattes også av denne bestemmelsen. Når jeg referer til det offentlige skoleverket i denne oppgaven, referer jeg altså både til offentlige og private (grunn)skoler, i den forstand at de samme læreplanene er gyldige i både private og offentlige skoler.

*I undervisningen skal likeverdige pedagogiske prinsipper legges til grunn. Kristendommen, de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres ut fra sin egenart. Det innebærer at alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg (Kunnskapsdepartementet 2005: Formål med faget).*

Det skal gis en grundig innføring i den kristne tro, mens det kun skal gis kjennskap til andre religioner og livssyn:

*I overensstemmelse med opplæringslovens § 2-4 skal faget gi grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv, og til evangelisk-luthersk kristendomsforståelse og ulike kristne kirkesamfunn. **Det skal også gi** kjennskap til andre religioner og livssyn og til etiske og filosofiske emner (ibid, min utheving).*

En indre spenning i læreplanen kommer frem i følgende to avsnitt:

*Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap er et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever. Undervisningen skal gi kunnskap og forståelse, ikke opplæring til en bestemt religion eller et bestemt livssyn (ibid).*

KRL-faget fremstilles som et samlende kunnskapsfag som ikke prioriterer et enkelt livssyn. På bakgrunn av dette kan det synes litt merkelig at lærerne samtidig blir bedt om å utøve varsomhet ved praktiseringen av faget:

*Det må utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter. Spesielt gjelder det arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn (Kunnskapsdepartementet 2005: Formål med faget).*

Prinsippet om tilpasset opplæring videreføres fra den foregående læreplanen:

*Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp. Bruk av tilpasset opplæring er nødvendig for å komme elevenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn i møte (ibid).*

Prinsippet om tilpasset opplæring kan blant annet innebære at elever som fritas fra deler av undervisningen, skal få et alternativt opplegg.

Kristendom er et av tre hovedområder i KRL-faget, og skal utgjøre om lag femtifem prosent av timetallet. De to andre hovedområdene, om andre religioner og filosofi og etikk, tilgodeses med henholdsvis tjuefem og tjue prosent. Det presiseres også at på:

*(...) de første årstrinnene bør det tas særlig hensyn til elevenes erfaringsbakgrunn og til lokale forhold. Det er derfor viktig at elevene i møte med faget først blir kjent med språklige uttrykk, fortellinger, kunst og ritualer som gjenspeiler den tros- og livssynstradisjon de selv tilhører eller møter i sitt lokalmiljø.*

Denne bestemmelsen vil trolig innebære at den til enhver tid største doktrinen gis forrang i undervisningen, særlig på de lavere årstrinnene.

## 3.6 Vurdering av fagets objektivitet i 2006

Et sentralt spørsmål er om tiltakene som ble beskrevet i avsnitt 3.5, er adekvate. Jeg refererer til uttalelsen som *premissene*, og tilsvarende til norske myndigheters oppfølging som *konklusjonene*. I drøftingene i avsnitt 3.6.3 vil jeg konsentrere meg om hvorvidt KRL-faget er objektivt eller ikke.

Før jeg går videre, vil jeg avklare et prinsipielt spørsmål for å unngå eventuelle misforståelser.

### 3.6.1 Et prinsipielt spørsmål om liberalisme og kulturhistorie

Formålet med denne oppgaven er ikke å rense det offentlig (se 4. kapittel for begrepsavklaring) for religiøse og/eller livssynsmessige forhold, det vil si mer eller mindre irrasjonelle kulturhistoriske elementer. I et innlegg gitt i forbindelse med mottagelsen av Holbergprisen i 2005 formidlet Jürgen Habermas følgende synspunkt, hvilket jeg støtter:

*The liberal state has an interest of its own in unleashing religious voices in the political public sphere, for it cannot know whether secular society would not otherwise cut itself off from key resources for the creation of meaning and identity (Habermas 2005: 8).*

Ikke bare er det en fare at liberalismen og liberalere blir historieløse, men det kan hende at det finnes rasjonelle elementer i religiøse argumenter:

*Whereas citizens of faith may make public contributions in their own religious language only subject to **the proviso** that these get translated, the secular citizens must open their minds to the possible truth content of those presentations and even enter into dialogues from which religious reasons then might emerge in the transformed guise of generally accessible arguments* (ibid, min utheving).

Det såkalte *provisio* stammer fra Rawls, og jeg kommer tilbake til det i avsnitt 4.3.1. Det filosofiske feltet som antydes av siste sitat, er for øvrig bredere enn hva denne oppgaven angår, i den forstand at denne oppgaven kretser rundt en spesifikk kontekst, hvilket er KRL-faget og det norske utdanningssystemet.

### 3.6.2 Premissene og konklusjonene

Konklusjonen fra FNs menneskerettighetskomité var, som beskrevet tidligere, at KRL-faget ikke kunne sies å være verken nøytralt eller objektivt (The United Nations 2004: 14.3). I tillegg mente Komiteen at fritaksordningen ikke alene kunne garantere for ivaretagelsen av Menneskerettighetene, av den grunn at ordningen ikke ga hjemmel for fullt fritak fra undervisningen (ibid: 14.6).

Hovedspørsmålet er altså om KRL-faget, slik det ser ut i 2006, er utformet på en slik måte at det fremstår som nøytralt og objektivt. Subsidiært er spørsmålet om fritaksordningen har blitt tilstrekkelig utvidet. Jeg vil behandle det siste spørsmålet først.

Reglene for fritaksordningen ble noe utvidet og klargjort i 2005, men myndighetene holdt fast på ideen om et samlende fag (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005b). Den relevante lovteksten i den nye § 2-3a i opplæringslova lyder slik:

**§ 2-3a. Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa**

*Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum.*

*Det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen. Dersom skolen på eit slikt grunnlag ikkje godtek ei melding om fritak, må skolen behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova.*

*Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen.*

*Skoleeigaren skal årleg informere elevane og foreldra til elevar under 15 år om reglane for fritak.*

*Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnt i første ledd (Kunnskapsdepartementet 2006a).*

Fritaksordningen har blitt modifisert i den forstand at ordningen er sortert som et eget avsnitt. Det er heller ikke lenger nødvendig å grunngi søknader om fritak og skolens informasjonsplikt har blitt utvidet. Men som det fremgår i opplæringslova, gis det fremdeles ikke adgang til generelt fritak fra faget; det kan kun gis fritak fra de delene av faget som elever (eller foresatte) finner støtende eller krenkende eller opplever som utøvelse av annen religion/livssyn. Myndighetene skiller for øvrig mellom kunnskapsinnholdet i faget og andre deler av faget, og gir kun adgang til fritak for de delene av faget som ikke er basert på et kunnskapsinnhold. Et premiss for denne bestemmelsen er at det er mulig å skille mellom kunnskapsinnholdet i faget og de andre delene av faget. Jeg kommer tilbake til dette spørsmålet i 5. kapittel.

Jeg mener at fritaksordningen for KRL-faget i hovedsak er den samme i 2006 som den var i 1998 (og for så vidt 2004). Spørsmålet er dermed om KRL-faget, gitt at fritaksordningen ikke kan garantere ivaretagelsen av Menneskerettighetene, er utformet slik at det fremstår som nøytralt og objektivt i 2006. I det følgende vil jeg, i motsetning til hva FNs menneskerettighetskomité gjorde, splitte opp begrepsparet *nøytralt og objektivt*. Jeg vil gjøre dette fordi jeg mener at de to begrepene har

forskjellige meningsinnhold, og at det må ligge forskjellige kriterier til grunn for en vurdering av de to. Jeg behandler det siste begrepet først.

### **3.6.3 Hva kjennetegner et objektivt fag – og er KRL-faget objektivt?**

FNs menneskerettighetskomité presiserte ikke hva begrepet *objektivitet* innebærer. Jeg mener at innholdet i begrepet i noen grad overlapper med innholdet i nøytralitetsbegrepet. Men i større grad enn hva gjelder nøytralitet, kan objektivitet ses i sammenheng med saklighet. Et skolefags saklighet kan igjen ses i sammenheng med dets form (i motsetning til innhold). Man kan dermed si at objektivitet dreier seg om betingelsene for presentasjonen av faget, i klasserommet eller andre steder. Nøytralitetsbegrepet, derimot, handler mer om stoffutvalget i læreplanen og om innholdsmessige prioriteringer i lovverket.

I forbindelse med oppfølgingen av uttalelsen fra FN ble kristendommen kvalitativt likestilt med andre livssyn, i den forstand at samme pedagogiske prinsipper skulle legges til grunn for undervisningen i de forskjellige religionene (dette avsnittet i loven er i hovedsak det samme som i 1998, men henvisningen til formålsparagrafen er tatt bort):

*Den som skal undervise i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, skal presentere kristendommen, dei ulike verdsreligionar og livssyn ut frå deira eigenart. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna (Kunnskapsdepartementet 2006: § 2 - 4).*

Et tilsvarende standpunkt ble formidlet i den nye læreplanen for KRL-faget, som ble innført i skolen med virkning fra høsten 2005:

*Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap er et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever. Undervisningen skal gi kunnskap og forståelse, ikke opplæring til en bestemt religion eller et bestemt livssyn. I undervisningen skal likeverdige pedagogiske prinsipper legges til grunn. Kristendommen, de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres ut fra sin egenart. Det innebærer at alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreget* (Kunnskapsdepartementet 2005: Formål med faget).

Det blir altså presisert at faget skal gi kunnskap og forståelse, og at dette skal skje på faglige og sakssvarende måter for de forskjellige livssynene.

Dialogprinsippet blir understreket i opplæringslovas § 2-4. Slik jeg ser det, fordrer dette nødvendigvis at forskjellige religioner og livssyn likestilles.

I Besl.O. nr. 95 (2004 – 2005) ble bestemmelsen om at den som skal undervise i KRL-faget, skal ta utgangspunkt i formålsparagrafen, tatt bort. Slik jeg ser det, har denne lovendringen hatt positiv betydning for KRL-fagets saklighet.

I opplæringslovas § 2-4 gis imidlertid kristendommen en formmessig forrang, i den forstand at ordet *grundig* gjøres gjeldende for opplæringen i kristendom, men ikke for de andre doktrinene.

Jeg konkluderer – foreløpig – med at endringene i KRL-faget bidrar til at dets form fremstår som rimelig objektivt, i den forstand at det fremstår som saklig. Premissene for presentasjonen av faget borger for en forsøksvis kvalitativ likestilling av forskjellige religioner og livssyn. Men det springende punktet er uansett – slik jeg ser det – innholdet: Hva skal faget gi kunnskap om og forståelse for? Er det nøytralt?

### **3.6.4 Kriterier for nøytralitet?**

FNs menneskerettighetskomité mente at KRL-faget ikke var nøytralt, i den forstand at verdiene som faget formidlet, i hovedsak var hentet fra kristendommen (The United Nations 2004: 14.3).

For å vurdere KRL-fagets nøytralitet anser jeg det som nødvendig å anvende noen kriterier. I neste kapittel vil jeg trekke inn politisk liberalisme for å utvikle disse. I det



samme kapittelet vil jeg også beskrive hvorfor jeg mener at en vurdering av KRL-fagets nøytralitet nødvendigvis må ta utgangspunkt i en substansiell, liberal rettferdighetsoppfatning.

Når det gjelder selve vurderingen av KRL-fagets nøytralitet, henviser jeg til 5. kapittel. Jeg minner også om at jeg vil vektlegge KRL-fagets innholdsaspekt i disse.

## 4. Politisk liberalisme som kriterium for nøytralitet

Dette kapittelet rommer oppgavens teoridel; her vil presentere og drøfte den teorien som vil bli anvendt i 5. kapittel. Kapittelet bygger på den tredje underproblemstillingen:

*Hva er forskjellene mellom politisk liberalisme og diskursetikk? Hvilke kriterier for nøytralitet kan utledes fra politisk liberalisme?*

I det følgende vil jeg gi en introduksjon til John Rawls i den forstand at jeg vil gjøre rede for grunntrekkene i hans teori om politisk liberalisme. Der det er naturlig vil jeg relatere de teoretiske elementene til oppgavens tema, men selve vurderingen av forholdet mellom KRL-faget og politisk liberalisme er altså lagt til 5. kapittel.

Deretter vil jeg kommentere forholdet mellom Menneskerettighetene og politisk liberalisme. Denne filosofiske forbindelsen er et nødvendig premiss for oppgaven fordi jeg anvender politisk liberalisme for å vurdere hvorvidt FNs betingelse(r) er oppfylt.

Jeg vil så gjøre en sammenlikning mellom diskursetikk, som er en prosedural rettferdighetsoppfatning, og politisk liberalisme for å belyse og problematisere sistnevnte, som er en substansiell rettferdighetsoppfatning.

Med bakgrunn i utlegningen av politisk liberalisme vil jeg til sist spesifisere noen kriterier til bruk for å vurdere et skolefags nøytralitet.

### 4.1 John Rawls og politisk liberalisme

John Rawls (1921 – 2002) var opptatt av grunnstrukturene i et samfunn. Han mente at historien har vist menneskeheten følgende to ting: viktigheten av grunnleggende

institusjoner og tilstedeværelsen av livssynspluralisme. Ergo måtte en teori om rettferdighet som rimelighet<sup>15</sup> bygges på disse to forholdene.

Rawls' intensjon var å utarbeide en politisk rettferdighetsoppfatning som ikke i seg selv var en omfattende moralsk doktrine. Hans teori skulle i stedet tilrettelegge for at de forskjellige doktrinene i et samfunn kunne eksistere ved siden av hverandre.

Denne oppfatningen refererte han til som den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet. Måten han gjorde det på var å identifisere et sett rettferdighetsoppfatninger som lå mer eller mindre latent i samfunnet. Han garanterte for oppslutningen rundt disse oppfatningene ved å argumentere for tilstedeværelsen av en overlappende konsensus.

#### **4.1.1 Grunnleggende ideer**

I arbeidet med sin teori utformet Rawls et sett grunnleggende ideer. I sin siste bok ga han form til seks grunnleggende ideer, hvorav den sjette er delt i tre. Selv om ikke alle er like relevante for oppgaven, velger jeg å presentere dem kort for å gi et helhets-inntrykk av teorien. Der det er aktuelt, vil jeg relatere ideene til oppgavens tema.

##### *Ideen om samfunnet som et rettferdig samarbeidssystem*

Denne ideen har sin bakgrunn i en oppfatning av det offentlige som en verdslig sfære. Et demokratisk samfunn kjennetegnes verken av en gudegitt eller en naturbestemt orden. Det kjennetegnes i stedet av at det er et system for samarbeid mellom likestilte mennesker (Rawls 2003: 56).

Spørsmålene knyttet til KRL-faget er relevante for denne ideen i den forstand at fagets innhold i stor grad hentes fra innholdet i de doktrinene som eksisterer i det private (se avsnitt 4.3.1). Og siden skoleverket er en del av hva jeg vil kalle det

---

<sup>15</sup> Rawls var opptatt av at hans teori var mer *rimelig* enn utilitarisme.

offentlige, kan det oppstå diskrepans mellom det private og det offentlige (se begrepsavklaring i avsnitt 4.3.1).

### *Ideen om et velordnet samfunn*

Rawls støttet ideen om et samfunn regulert gjennom en offentlig rettferdighetsoppfatning. Ideen om et velordnet samfunn innebærer tre ting: for det første må alle borgerne akseptere, og vite at de andre aksepterer, den samme rettferdighetsoppfatningen. For det andre må samfunnets grunnstruktur bygge opp under denne rettferdighetsoppfatningen. Og til slutt er det en forutsetning at samfunnsborgerne er forsynt med en rettferdighetssans som gjør dem i stand til å forstå og anvende disse rettferdighetsprinsippene. Rawls understrekte at disse punktene åpenbart representerte en idealisering (Rawls 2003: 60 – 61).

Et sentralt spørsmål her er hvorvidt KRL-faget bidrar til at elevene tilegner seg en slik rettferdighetsoppfatning, eller om den rettferdighetsoppfatningen som formidles, i for stor grad baseres på innholdet i en eller flere doktriner.

### *Ideen om en grunnstruktur*

Konteksten for politisk liberalisme er et samfunns grunnstruktur. Grunnstrukturen defineres som «det bakenforliggende sosiale rammeverket som individers eller sammenslutningers virksomhet foregår innenfor» (ibid: 62). Grunnstrukturen er basert på en ide om at de sosiale og politisk institusjoner henger sammen i et samarbeids-system. Rawls påpeker at det ikke er gitt hvilke institusjoner som faller innenfor denne strukturen. En rettferdig grunnstruktur sikrer bakgrunnsrettferdigheten, som igjen gjør at enkeltmenneskers muligheter ikke er prisdelt etter klasse, stand eller andre utgangspunkter. En grunnstruktur tilkjenner derfor individene grunnleggende rettigheter, men også plikter, og bidrar følgelig til en rimelig omregulering av goder (ibid: 62 – 64).

Ifølge Rawls hadde ikke hans teori gyldighet utover hva gjelder grunnstrukturen i et samfunn. Denne oppgaven har som utgangspunkt at skolevesenet – og KRL-faget –

kan tenkes å ha en *funksjon* tilknyttet grunnstrukturen – ikke minst i den forstand at skolevesenet har en viktig funksjon i forhold til den moralske oppdragelsen av barn og unge.

### *Ideen om den opprinnelige posisjonen*

Rawls spurte seg om hva som er rimelige samarbeidsbetingelser i et samfunn som er et rettferdig samarbeidssystem. Han avviste at disse betingelsene er gitt av en guddommelighet, en naturlig- eller en moralsk orden. I stedet ser han for seg en avtale mellom de som deltar, det vil si frie og likeverdige personer. Denne avtalen har blitt inngått i en form for tilstand som Rawls refererer til som *den opprinnelige posisjonen*. Denne posisjonen utmerker seg på grunn av følgende to forhold: Den er hypotetisk, og den er ikke-historisk. Den er med andre ord kontrafaktisk; avtalen som inngås i den opprinnelige posisjonen, har aldri blitt inngått på ordentlig, og vil aldri bli det. I tillegg har han utstyrt argumentasjonen i den opprinnelige posisjonen med et spesielt kjennetegn, kalt *uvitenhetens slør*, hvilket også er en kontrafaktisk konstruksjon. Dette sløret skal garantere at aktørene i den opprinnelige posisjonen ikke fremstår som rasjonelle (forstått som egoistiske). I stedet fremstår de som rimelige (aktørene forstår at visse prinsipper må overholdes til tross for at det kan gå på bekostning av deres egne interesser). Sløret borger altså for en ikke-egoisme. På bakgrunn av denne tankegangen har for øvrig Rawls blitt kritisert for å la menneskets grunntilstand, hvis så finnes, være egoistisk (Rawls 2003: 67 – 71).

Rawls mente at den opprinnelige posisjonen er en modell av, eller et tankeeksperiment rundt, to forhold. For det første hersker det rimelige forhold for forhandlinger i den opprinnelige posisjonen. Partene blir stilt symmetrisk. I tillegg legges det fornuftige bånd på aktørene, i den forstand at ikke alle typer argumenter er valide (ibid: 70).

Ifølge Rawls tas mange av de viktigste, politiske vurderingene under forhold «som gjør det høyst usannsynlig at samvittighetsfulle og fullt ut fornuftige mennesker, selv

etter frie og fornuftige diskusjoner, kan bruke sine fornuftsevner på en slik måte at alle kommer frem til samme konklusjon» (ibid: 93).

På bakgrunn av dette mente Rawls at det var nødvendig å *analysere* seg frem til et moralsk innhold gjennom en abstrakt ide om den opprinnelige posisjonen (se for øvrig kritikken av Rawls i avsnitt 4.2.2).

### *Ideen om frie og likeverdige personer*

I sin teori benyttet Rawls seg av en ide om, eller en konstruksjon av, frie og likeverdige personer. Rawls så på samfunnsborgerne som deltakere i et samfunn, en deltakelse som varer livet ut. Han tilla disse deltakerne to egenskaper. For det første evnen til rettferdighetssans, definert som «evnen til å forstå, anvende og handle ut fra (og ikke bare i overensstemmelse med) de prinsippene for politisk rettferdighet som spesifiserer rimelige samarbeidsbetingelser» (Rawls 2003: 72).

For det andre tilla Rawls personene evnen til å ha en oppfatning av *det gode*. Personene har, revurderer og streber etter det gode. Disse godene er tilgjengelige innenfor det offentlige, men finnes vel så ofte i det private, det vil si innenfor en omfattende doktrine, det være seg religiøse, kulturelle eller filosofiske (ibid: 72).

Her kan det være relevant å spørre seg om hva slags rettferdighetsprinsipper og hva slags oppfatninger av *det gode* det norske skoleverket representerer.

### *Ideen om offentlig begrunnelse*

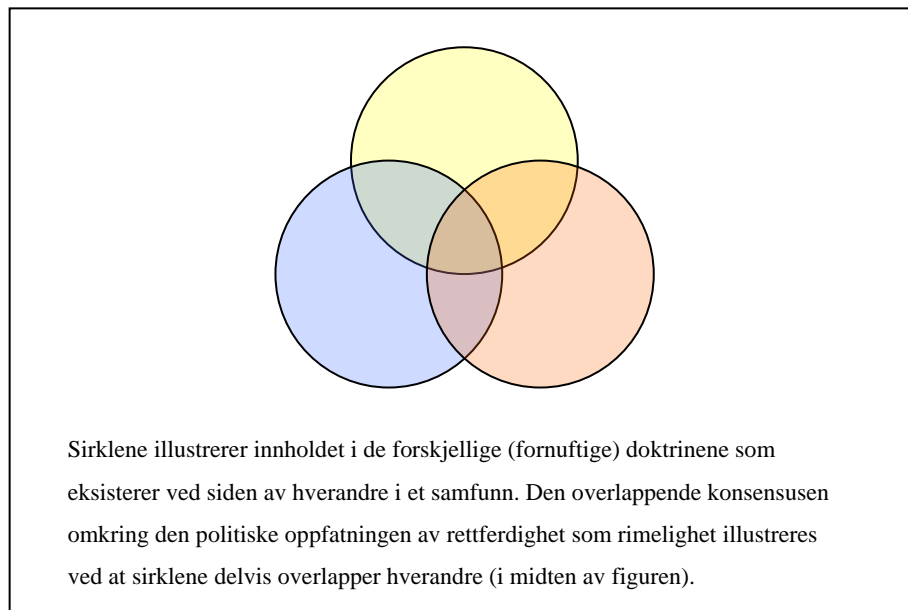
Rawls delte ideen om en offentlig begrunnelse i tre. Ifølge Rawls ble menneskets enkeltvurderinger begrunnet i konkrete situasjoner *ovenfra*, og omvendt. Premisser og konklusjoner begrunner hverandre gjensidig. Det er dette Rawls kalte for reflektiv likevekt. Et eksempel er slaveri, som ikke passer med vår overordnede sans for rettferdighet (induksjon). Tilsvarende passer ikke rettferdighet sammen med slaveri (deduksjon). Ifølge Rawls ble rettferdighetsprinsippene i politisk liberalisme rammet inn av en reflektiv likevekt (ibid: 84 – 85).

Med overlappende konsensus<sup>16</sup> siktet Rawls til:

*(...) at den politiske oppfatningen om rettferdighet som rimelighet støttes av fornuftige, men motstridende, religiøse, politiske og moralske doktriner som oppnår en betydelig tilhengerskare og varer gjennom generasjoner. Dette, tror jeg, er det fornuftigste grunnlaget for politisk og sosial enighet som er tilgjengelig for borgere i et demokratisk samfunn (Rawls 2003: 89).*

Tanken er at borgerne i et velordnet samfunn slutter opp om to forskjellige, men nært beslektede syn. Et av disse er den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet som de alle anerkjenner. Den andre er en av de motstridende, omfattende (eller delvis omfattende) religiøse, filosofiske eller moralske doktrinene som finnes i samfunnet (ibid: 88 – 89).

Figur 1: En grafisk fremstilling av ideen om en overlappende konsensus<sup>17</sup>



<sup>16</sup> Lindholm (2004: 20) foretrekker begrepet *overlapping justification*, fordi dette begrepet henviser til at noe grunnleggende, og således legitimeres. Ergo henviser begrepet til noe mer enn en enighet (konsensus). Beslektede begreper som *ecumenical justification* og *plural justification* trekkes også frem som fruktbare (ibid).

<sup>17</sup> Rawls understreket at innholdet i politisk liberalisme/rettferdighetsprinsippene *ikke opprinnelig* er hentet fra en spesifikk doktrine. Opprinnelig lå disse prinsippene mer eller mindre latente i samfunnet, i den offentlige kulturen. Som vist i figur 1 vil fornuftige doktriner slutte opp om rettferdighetsprinsippene (se blant annet ibid: 125).

Ideen om en overlappende konsensus ble først presentert av Rawls (1996) som et tilsvarende svar til kritikken om at politisk liberalisme ikke inneholdt et grunnlag for stabilitet.

Rawls mente at den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet kunne støttes av en overlappende konsensus på bakgrunn av følgende tre kjennetegn: «Den gjør bare krav på gyldighet når det gjelder grunnstrukturene i samfunnet, den legger ikke noe bestemt helhetssyn til grunn, og den benytter seg av velkjente grunnleggende ideer, som den henter fra offentlig, politisk kultur» (Rawls 2003: 89).

Ifølge Rawls bekjenner ikke nødvendigvis alle borgere seg til en velartikulert, mer eller mindre omfattende og svært systematisk doktrine. Disse menneskene forholder seg i stedet til ulike personlige verdier (ibid: 90).

Og til sist – med ideen om en fri, offentlig fornuft siktet Rawls til en enighet om hvilke typer argumenter og regler for bevisførsel som er gangbare i det offentlige. Rawls ønsket på denne måten å sikre seg at omfattende doktriner ikke blir definert som offentlig fornuft. Dette henger igjen sammen med Rawls' politiske rettferdighetsoppfatning i et samfunn preget av fornuftig pluralisme. Kravene til en fri, offentlig fornuft er gyldige – prinsipielt sett – kun for det offentlige (ibid: 161 – 162, men se også avsnitt 4.3.1).

I tillegg til en enighet om en politisk, rettferdig grunnstruktur består den frie, offentlige fornuften av: «(...) de kunnskapene og den måten å resonnerer på – de udiskutable sannhetene<sup>18</sup> som nå er utbredt og tilgjengelige for allmennheten – som ligger til grunn for partenes valg av rettferdighetsprinsipper (...)» (ibid: 163). Hvis ikke disse egenskapene er tilgjengelige for borgernes felles fornuft, vil politisk liberalisme mangle politisk legitimitet (ibid: 163).

---

<sup>18</sup> Jeg tolker Rawls dit hen at det her er snakk om en spissformulering.



---

### 4.1.2 Rettferdighetsprinsippene

Rawls' ideer var ment å legitimere følgende rettferdighetsprinsipper:<sup>19</sup>

- (a) *Enhver person har det samme ufravikelige krav på et fullstendig tilfredsstillende system av grunnleggende friheter, et system som er forenlig med et slikt frihetssystem for alle; og*
- (b) *sosiale og økonomiske ulikheter skal oppfylle to betingelser: For det første skal de knyttes til stillinger og posisjoner som er tilgjengelige for alle under forhold som sikrer rimelig sjanselighet, og for det andre skal de være til størst mulig gagn for de dårligst stilte medlemmene av samfunnet (forskjellsprinsippet) (Rawls 2003: 103).*

Det første prinsippet rangeres høyere enn det andre. På samme måte er prinsippet om *rimelig sjanselighet* rangert høyere enn *forskjellsprinsippet* innad i det andre prinsippet (ibid: 104). Det andre prinsippet kommer for øvrig kun til anvendelse hvis det første prinsippet er oppfylt.

Det første prinsippet understreker at alle individer har krav på et sett av grunnleggende friheter, eller rettigheter. Etter hva jeg erfarer valgte aldri Rawls å konkretisere disse frihetene (se også avsnitt 4.1.3), men stemmerett, ytringsfrihet, religionsfrihet og rett til lik beskyttelse for loven regnes ofte for å være blant dem. Rawls understrekte for øvrig at denne *utdelingen* av friheter ikke måtte gå på bekostning av andres rett til de samme frihetene.

Prinsippet om sjanselighet innebærer at offentlige stillinger og posisjoner skal være formelt åpne, og at alle i utgangspunktet skal kunne oppnå dem (ibid). Dette innebærer blant annet at samfunnet må ta ansvar for å sørge for like muligheter til utdanning. Mulighetene til å ta utdanning må for eksempel ikke hindres av enkeltfamiliers dårlige økonomi (ibid: 105).

---

<sup>19</sup> Disse prinsippene ble først presentert av Rawls (1971), men ble gjenstand for revisjon i senere bøker.

Grovt sagt innebærer forskjellsprinsippet at økonomiske ulikheter er legitime, gitt at disse kommer de dårligst stilte borgerne til gode. Rawls benyttet seg av konseptet *sosiale primærgoder* for å kunne peke ut hvem som er de dårligst stilte. Disse godene defineres som

*(...) forskjellige sosiale forhold og flerbruksmidler som vanligvis trengs for å sette samfunnsborgere i stand til å utvikle og gjøre full bruk av sine to moralske evner<sup>20</sup> og arbeide for sin bestemte oppfatning av det gode (ibid: 121).*

Rawls tar utgangspunkt i at dårligere og bedre stilte grupper deltar i produksjonen i et samfunn. Ulikheter i fordelingen av primærgoder, forstått som utbyttet av produksjonen, er kun legitime hvis disse ulikhetene er fordelaktige for de dårligere stilte gruppene (ibid: 126). Jeg vil understreke at dette prinsippet regnes som vanskelig å forstå, og det konkrete innholdet i prinsippet kommer kanskje best til syne i konkrete og økonomisk orienterte samfunnsvitenskapelige undersøkelser.

### *Et kort sideblikk*

Innholdet i politisk liberalisme er for øvrig en av flere spesifikke måter – eller teorier – for å legitimere individers verdi. Andre tilnærminger inkluderer blant annet kommunitarisme<sup>21</sup>, nærhetsetikk<sup>22</sup> og forskjellige religiøse varianter. Rawls' tilnærming knyttes gjerne til det som refereres til som kontraktsteori, en tilnærming hvis opprinnelse gjerne tilskrives Thomas Hobbes' lære om naturtilstanden og samfunnskontrakten. Også kantiansk liberalisme med vekt på universalisme, fornuft og transcendentale gyldighetsbetingelser kan relateres til Rawls.

---

<sup>20</sup> Se avsnitt 4.1.1 om frie og likeverdige personer.

<sup>21</sup> En etisk teori som vektlegger betydningen av fellesskapet. Dette i motsetning til liberalisme, som ser på samhold som en form for kontrakt mellom frie, atomære individer. Kjente filosofer tilknyttet (hva man kan kalle) en kommunitaristisk tradisjon inkluderer blant andre Aristoteles, G. W. F. Hegel og Alasdair MacIntyre.

<sup>22</sup> En form for etisk tenkning hvor ansvaret for den andre står frem som et kall, gjerne fremkalt av den annens ansikt. Kjente representanter for denne etiske filosofien inkluderer Emmanuel Lévinas og Knud Ejler Løgstrup. Filosofien har religiøse undertoner.

Alasdair MacIntyre, en kjent representant kommunitaristisk teori, (2003: 69) hevdet at eksistensen av universelle rettigheter i like stor grad som hekser og enhjørninger er et produkt av menneskets fantasi. Han mente at ethvert forsøk på å grunngi disse rettighetene hadde feilet, og han trakk spesielt frem Menneskerettighetenes svake teoretiske grunnlag. I denne oppgaven tas MacIntyres bekymring til etterretning gjennom en kobling mellom Menneskerettighetene og politisk liberalisme<sup>23</sup>, som er en teori med et mer utfyllende teoretisk grunnlag (se neste avsnitt).

#### **4.1.3 Politisk liberalisme og Menneskerettighetene**

Som beskrevet i avsnitt 2.3.1 mente FNs menneskerettighetskomité at KRL-faget stred med FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter, blant annet i den forstand at fagets innhold ikke var nøytralt. Jeg ønsker å bruke ideer og begreper fra politisk liberalisme for å vurdere hvorvidt KRL-faget er nøytralt i 2006. Jeg vil nå argumentere for at Menneskerettighetene – deriblant FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter – er filosofisk *beslektet* med politisk liberalisme (jeg sikter særlig til de grunnleggende frihetene som er beskrevet i avsnitt 4.1.2).

Slektskapet trer frem gjennom en rekke likhetstrekk: for det første blir alle enkeltindivider forsynt med et utvalg rettigheter, både i Menneskerettighetene og i politisk liberalisme. Ifølge Rawls har alle mennesker et krav på «et fullstendig tilfredsstillende system av grunnleggende friheter» (Rawls 2002: 103). Det er dog uklart hva disse frihetene inneholder, og så vidt jeg, vet valgte aldri Rawls å utdype det. Jeg vil argumentere for at Menneskerettighetene er en gyldig konkretisering.

For det andre: Verken Menneskerettighetene eller de grunnleggende frihetene legitimeres ved å vise til en gud som normativ instans eller en tilsvarende ordning. Menneskerettighetene legitimeres av FN-systemet, mens de grunnleggende frihetene

---

<sup>23</sup> Det bør tillegges at MacIntyre (2003: 21 og 244 – 255) heller ikke hadde særlig til overs for Johns Rawls' teori.

legitimeres gjennom en kontrafaktisk prosedyre i den opprinnelige posisjonen (se avsnitt 4.1.1).

Og for det tredje finnes det argumenter for at både politisk liberalisme og Menneskerettighetene henviser religion og livssyn til det private. Jeg gjengir her artikkel 18, første og tredje avsnitt, i FN-konvensjonen om politiske og sivile rettigheter:

*1. Everyone shall have the right to freedom of thought, conscience and religion. This right shall include freedom to have or to adopt a religion or belief of his choice, and freedom, either individually or in community with others and in public or private, to manifest his religion or belief in worship, observance, practice and teaching.*

*3. Freedom to manifest one's religion or beliefs may be subject **only to such limitations as are prescribed by law and are necessary to protect public safety, order, health, or morals or the fundamental rights and freedoms of others*** (The United Nations 2006b, min utheving).

I det første avsnittet garanteres det blant annet for religionsfrihet. Denne friheten er imidlertid knyttet til noen begrensninger, som er spesifisert i det tredje avsnittet. Blant annet må ikke religionsfriheten undergrave lovverket eller eksistensen av de grunnleggende rettigheter og friheter. I utgangspunktet står altså alle mennesker fritt til å velge<sup>24</sup> et livssyn. Samfunnet, til gjengjeld, stiller den betingelsen at dette valget ikke må gå å bekostning av menneskers grunnleggende friheter. Denne tankegangen kan relateres til Rawls' skille mellom det offentlige og det private. I utgangspunktet eksisterer det religionsfrihet i det private (se avsnitt 4.3.1). Denne religionsfriheten garanteres av noen mer eller mindre absolutte rettferdighetsprinsipper som er *forhandlet* frem i det offentlige. På bakgrunn av dette blir altså ikke religionsfriheten absolutt: De enkelte livssyn og religioner må ikke stå i konflikt med rettferdighetsprinsippene. En kan blant annet tenke seg at noen ønsker å bryte med sitt livssyn. Denne rettigheten er legitimert i Menneskerettighetene (og trolig også

---

<sup>24</sup> Ordbruken er presis, men samtidig litt uheldig. Jeg vil påstå at også sosialiseringsprosesser, lokale tradisjoner m.m. spiller en viktig rolle. Religion og livssyn er ikke bare noe man *velger*.

gjennom rettferdighetsprinsippene i politisk liberalisme). Hvis det aktuelle livssynet eller den aktuelle religionen ikke aksepterer denne rettigheten, så står dette livssynet eller denne religionen i konflikt med menneskets grunnleggende rettigheter.

Livssynet eller religionen er således ikke legitimt, verken i et system basert på Menneske-rettighetene eller rettferdighetsprinsippene i politisk liberalisme.

## 4.2 Politisk liberalisme versus diskursetikk

### 4.2.1 Bakgrunn

I 1995 ble det publisert en artikkel av Jürgen Habermas (1995) hvori han kritiserer det filosofiske prosjektet til John Rawls. Habermas understreker at han i utgangspunktet er positiv til konklusjonen i politisk liberalisme, men at han ser klare svakheter i argumentasjonen:

*Because I admire this project, share its intention, and **regard its essential results as correct**, the dissent I express here will remain within the bounds of a familiar dispute. My doubts are limited to whether Rawls brings to bear against his critics his important normative intuitions in their most compelling form (ibid: 110, min utheving).*

Rawls' svarartikkel (1995) ble for øvrig publisert samtidig.

Før jeg går videre, vil jeg kort gjøre rede for hvilke rettferdighetsoppfatninger som kan knyttes til henholdsvis diskursetikk og politisk liberalisme, og hvorledes disse kan relateres til oppgavens tema.

*Prosedural rettferdighet* fokuserer på måten lover blir til og anvendes på (ibid: 170), og diskursetikk faller i hovedsak innenfor denne kategorien. Det er reglene for vedtak som avgjør hvorvidt en beslutning/et utfall er legitimt eller ikke. En beslutning er altså legitim hvis bestemte regler for eksempelvis representasjon, valg, ytringsfrihet, representasjon m.m. følges opp (Østerud 2002: 140). Det er stort sett stor enighet om kriteriene for hva som er *rett* prosedyre. En slik rettferdighetsoppfatning er vel og

bra, men hva hvis utfallet av en slik prosedyre er urimelig og/eller i strid med Menneskerettighetene (slik som tilfellet kan sies å være med KRL-faget, jf uttalelsen fra FN)?

*Substansiell rettferdighet* angår utfallet av beslutningsprosesser, det vil si innholdet i beslutningene (Rawls 1995: 170). Politisk liberalisme kan i hovedsak plasseres i denne kategorien. Rettferdighetsprinsippene, men også de grunnleggende ideene, utarbeides *innad* i teorien om politisk liberalisme, og ikke gjennom en praktisk prosedyre som eksplisitt inkluderer *demos'* bidrag. Det hersker generell uenighet om hvilke kriterier som skal ligge til grunn for substansiell rettferdighet, og Rawls' bidrag er kun et av flere.

Min drøfting av forholdet mellom politisk liberalisme og diskursetikk er inkludert i oppgaven på grunnlag av følgende resonnement: I et demokratisk perspektiv *kan* KRL-faget sies å være legitimt, i den forstand at faget er drøftet og vedtatt i et flertallsbasert, demokratisk system. De prosedurale betingelsene<sup>25</sup> kan dermed sies å være oppfylt.<sup>26</sup> Dette resonnementet avhenger av at man oppfatter demokratiet som et system som baserer seg på flertallsavgjørelser, hvilket er problematisk. Ifølge Østerud (2002: 140) bør et demokrati til enhver tid ta hensyn til minoritetene/ mindretallet. En god måte å gjøre dette på er å begrense flertallets makt gjennom rettighetsvern, minoritetsbeskyttelse og konstitusjonelle grenser for flertallsvedtak (ibid: 141). I denne oppgaven vil jeg argumentere for et slikt syn, gjennom å kritisere KRL-faget med utgangspunkt i en substansiell rettferdighetsoppfatning. I politisk liberalisme argumenteres det for eksistensen av universelle rettigheter (se avsnitt 4.1.2), og disse er gyldige både for majoriteten og minoriteten i et samfunn. Formålet med avsnitt 4.2 er således å belyse og problematisere dette utgangspunktet. Dette gjøres gjennom en

---

<sup>25</sup> Borchgrevink (2002: 18 – 20) beskriver hvordan minoritetene ikke ble tilstrekkelig hørt i planleggingen av KRL-faget. Det kan derfor settes spørsmålsteget ved om alle (mer eller mindre eksplisitte) kriterier for prosedural rettferdighet *egentlig* ble fulgt opp.

<sup>26</sup> Jeg understreker at dette er ment som en spissformulering. Hensikten er å belyse forskjellen mellom en prosedural og en substansiell rettferdighetsoppfatning. Østerud (2002: 141) understreker at flertallsprinsippet egner seg i best der hvor ingen spesifikke grupper kommer i mer eller mindre permanent mindretall.

sammenlikning med diskursetikk, en teori som baserer seg på en prosedural rettferdighetsoppfatning.

I avsnitt 4.2.2 vil jeg presentere sentrale momenter i Habermas' artikkel<sup>27</sup>, både hva angår kritikken av Rawls og den mer eller mindre implisitte presentasjonen av diskursetikken. I 4.2.3 vil jeg trekke frem poenger i Rawls' svarartikkel. Jeg gjør oppmerksom på at fremstillingene i disse to avsnittene ikke er uttømmende. I avsnitt 4.2.4 vil jeg drøfte deler av Habermas' kritikk. Noen av påstandene har blitt besvart i avsnitten før, så kritikken fra avsnitt 4.2.2 blir altså besvart og kommentert i begge de to påfølgende avsnittene.

Til slutt i dette avsnittet vil jeg understreke at Rawls' teori har blitt gjenstand for bred og omfattende kritikk gjennom årene<sup>28</sup>, ikke bare fra Habermas, som trekkes frem i denne oppgaven.

## 4.2.2 Innholdet i kritikken

Habermas' kritikk av Rawls er i hovedsak delt i tre avsnitt. Det første, som omhandler den opprinnelige posisjonen, er delt i tre:

- (1) Can the parties in the original position comprehend the highest-order interests of their clients solely on the basis of rational egoism?*  
*(2) Can basic rights be assimilated to primary goods? (3) Does the veil of ignorance guarantee the impartiality of judgment?* (Habermas 1995: 112)

Habermas betrakter den opprinnelige posisjonen som et konseptuelt mistak. Aktørene i den opprinnelige posisjonen er forhindret fra å komme frem til universelle løsninger, de fremstår som rasjonelle egoister, ute av stand til å ta andres perspektiv.

---

<sup>27</sup> Jeg gjør oppmerksom på at jeg i denne oppgaven ikke tar hensyn til eventuelle nyanseforskjeller mellom Habermas' diskursetikk og hans deliberative demokratiteori.

<sup>28</sup> Robert Nozick (1974) representerer et spesielt betydningsfullt bidrag til kritikken av Rawls. I følge Nozick er en nattvektstat som garanterer for ro og orden og borgernes sikkerhet (kort sagt: borgernes eiendomsrett) å foretrekke fremfor Rawls' mer velferdsorienterte modell (jf. rettferdighetsprinsippene i avsnitt 4.1.2). Nozicks teori regnes for øvrig også som en substansiell rettferdighetsoppfatning.

Heller ikke ideen om sosiale primærgoder vurderes som vellykket. Kan grunnleggende friheter og rettigheter, en av flere typer primærgoder, distribueres som varer, spør Habermas:

*Precisely because Rawls adheres to a conception of justice on which the autonomy of citizens is constituted through rights, the paradigm of distribution generates difficulties for him. **Rights can be “enjoyed” only by being exercised.** They cannot be assimilated to distributive goods without forfeiting their deontological meaning. An equal distribution of rights results only if those who enjoy rights recognize one another as free and equal (Habermas 1995: 114, min utheving).*

I den opprinnelige posisjonen blir grunnleggende friheter og rettigheter behandlet som varer. Habermas mener at dette henger sammen med at Rawls ikke skiller skarpt nok mellom normer på den ene siden og verdier (eller goder) på den andre siden. Normer er rettigheter og plikter som uttrykkes i imperativer, i skal-form. De er enten gyldige eller ikke gyldige, og påvirker alle sine adressater på lik måte og med like stor kraft. Verdier, derimot, er knyttet til spørsmål om det gode liv, og styrer menneskets atferd i retning av hva han eller hun ønsker. Av dette følger det at verdiene er relative i forhold til konteksten: forskjellige mennesker har forskjellige ønsker. En forutsetning for diskursetikken er en argumentativ praksis om normers (ikke verdiers) gyldighet. Konsekvensen av det manglende skillet mellom normer og verdier blir at politisk liberalisme likner mer på utilitarisme og andre teleologiske teorier enn deontologisk moralfilosofi.

I følge Habermas er ikke uvitenhetens slør en garanti for objektivitet. Når Rawls bytter ut Kants kategoriske imperativ med en teoretisk og kontrafaktisk prosedyre med klare betingelser, så mener Habermas at dette skjer på bekostning av aktørenes informasjon. I den opprinnelige posisjonen er det en fundamental mangel på informasjon om moralsk praksis. Habermas trekker frem fordeler ved sin egen diskursetikk:

*Discourse ethics, by contrast, views the moral point of view as embodied in an intersubjective practice of argumentation which enjoins those involved to an idealizing enlargement of their interpretive perspectives (ibid: 117).*



Habermas legger et pragmatisk, argumentativt syn på kommunikasjon til grunn for diskursetikken, hvori George Herbert Meads ide om ideell rolleovertaking er sentral:

*Under the pragmatic presuppositions of an inclusive and noncoercive rational discourse among free and equal participants, everyone is required to take the perspective of everyone else, and thus project herself into the understandings of self and world of others (...). In the course of successively undertaken abstractions, the core of generalizable interests can then emerge step by step (Habermas 1995: 118).*

Ifølge Habermas er diskursetikken bedre egnet enn den opprinnelige posisjonen i arbeidet med å utmeisle objektive moralske standpunkter. Dette fordi prosessen er prosessorientert, kontekstuell og demokratisk. Habermas ønsker altså også å skaffe til veie et moralsk innhold, men i motsetning til Rawls ønsker han at innholdet skal fremstå som resultatet av en fri, offentlig diskurs. Rawls, på sin side, mener å kunne analysere seg frem til et moralsk innhold på egen hånd. Ergo mener Habermas å kunne påpeke et demokratisk underskudd hos Rawls.

I det andre avsnittet vurderer Habermas ideen om en overlappende konsensus. Han mener at ideen kun er en garanti for stabilitet (innenfor teorien), og ikke et legitimt middel akseptert av borgerne. Ifølge Habermas bidrar denne ideen om overlappende konsensus til å skygge for kravet om en offentlig aksept av politisk liberalisme. Habermas viser til Rawls' skille mellom to stadier i teorioppstillingen: Prinsippene som aksepteres i den første fasen, i den opprinnelige posisjonen, må legges frem for offentligheten, for publikum, i den andre fasen. Problemet oppstår når Rawls introduserer ideen om en overlappende konsensus for å dokumentere denne konsensusen. Ideen blir stående som en påstand, ikke noe annet. Derfor mener Habermas at Rawls må skille klarere mellom akseptabelhet (innenfor teorien) og aksept (fra borgerne).

I det tredje og siste avsnittet kritiserer Habermas skillet mellom privat og offentlig autonomi som eksisterer politisk liberalisme. I følge Habermas har de to sin bakgrunn i henholdsvis *the liberties of the modern* og *the liberties of the ancients* (ibid: 127). Den første formen for autonomi rommer trosfrihet, retten til beskyttelse og personlig

frihet. Den andre formen er den politiske, som handler om retten til deltagelse i politikk og dermed muligheten til å bestemme i hvilken retning samfunnet skal bevege seg. Rawls mener at disse formene for frihet har sine røtter i det samme autonomibegrepet. Imidlertid mener Habermas at skillet blir for strengt i Rawls' filosofi: «(...) the two-stage character of his theory generates a priority of liberal rights which demotes the democratic process to an inferior status» (Habermas 1995: 128).

Som følge av dette blir den demokratiske prosessen, som bør ligge til grunn for moralsk praksis, ikke prioritert hos Rawls. Hos Rawls tilsvarer den demokratiske, moralske praksisen ivaretagelsen av allerede akseptert stabilitet og dertil tilhørende, underliggende politiske prinsipper:

*This is shown, for example, by the rigid boundary between the political and nonpublic identities of the citizens. According to Rawls, this boundary is set by basic liberal rights that constrain democratic self-legislation and with it the sphere of the political, from the beginning, that is, prior to all political will formation (ibid: 128 – 129).*

For å oppsummere: Idet Rawls utarbeider de liberale prinsippene på bakgrunn av ideen om den opprinnelige posisjonen, så mener Habermas at dette skjer på bekostning av demokratiske prinsipper om offentlig legitimering. Det finnes kun en løsning på dette, i følge Habermas, og den er enkel:

*I believe that Rawls could avoid the difficulties associated with the design of an original position if he operated the moral point of view in a different way, namely, if he kept the procedural conception of practical reason free of substantial connotations by developing it in a strictly procedural manner (ibid: 116).*

Med andre ord foreslår han at Rawls bytter ut ideen om den opprinnelige posisjonen med et sentralt prinsipp i sin egen diskursetikk.

På bakgrunn av sin kritikk av politisk liberalisme oppsummerer Habermas sin egen tekst med å presentere en tese om den (politiske) filosofiens rolle:

*(...) I propose that philosophy limit itself to the clarification of the moral point of view and the procedure of democratic legitimation, to the analysis of the conditions of rational discourses and negotiations. In this more modest role, philosophy need not proceed in a constructive, but only in a reconstructive fashion. It leaves substantial questions that must be answered here and now to the more or less enlightened engagement of participants, which does not mean that philosophers may not also participate in the public debate, though in the role of intellectuals, not of experts (Habermas 1995: 131).*

#### 4.2.3 Tilsvaret fra Rawls

I det første avsnittet er Rawls opptatt av at de to teoriene ikke nødvendigvis kan sammenliknes. Politisk liberalisme ønsker ikke å påvirke andre doktriner, slik de fremstilles i hans politiske filosofi, mer enn strengt tatt nødvendig.<sup>29</sup> Diskursteorien, derimot, er mer omfattende: «Habermas`s position, on the other hand, is a comprehensive doctrine and covers many things beyond political philosophy (...) Moreover, he often criticizes religious and metaphysical views» (Rawls 1995: 135). Habermas inkluderer også de *uoffisielle* arenaene i sin diskurs. Rawls ønsker å meisle ut en spesifikk arena for bruk av den offentlige, rasjonelle fornuften. På grunnlag av dette mener han at hans teori er mindre omfattende.

Rawls er også opptatt av at de to benytter seg av forskjellige *devices of representation*, og at målene og rollene til disse innretningene ikke sammenfaller. Den opprinnelige posisjonen er utviklet for å passe inn i politisk liberalisme, og må følgelig vurderes ut fra det perspektivet. Slik Rawls ser det, er diskursetikk et langt mer omfattende konsept enn politisk liberalisme.

I det andre avsnittet tilbakeviser Rawls kritikken av ideen om en overlappende konsensus. Han mener at Habermas oppfatter teorien som for bokstavelig, ideen gjør i hovedsak nytte som et rammeverk for borgernes ideer om samfunnet. Ideen blir først utformet utenfor enhver doktrine:

---

<sup>29</sup> Under forutsetning at de er *politically reasonable*, hvilket vil si at de er i overensstemmelse med politisk liberalisme.

*The (...) idea of consensus in political liberalism – the idea I call a reasonable overlapping consensus – is that the political conception of justice is worked out first as a freestanding view that can be justified pro tanto without looking to, or trying to fit, or even knowing what are, the existing comprehensive doctrines (Rawls 1995: 145).*

Og ifølge Rawls vil ideen om en overlappende konsensus fremstå som fornuftig for alle mennesker og alle doktriner. På denne måten vil politisk liberalisme bli allment akseptert:

*Public justification happens when all the reasonable members of political society carry out a justification of the shared political conception by embedding it in their several reasonable comprehensive views (ibid: 143).*

For det tredje tilbakevises påstanden om at politisk liberalisme gir forrang til de private rettighetene. I følge Rawls misforstår Habermas politisk liberalisme i den forstand at den ontologiske statusen til de private rettighetene ikke er så fiksert som Habermas vil ha dem til å være. Rawls mener at dette kan ha bakgrunn i at ideen om den opprinnelige posisjonen tolkes for bokstavelig. Ifølge Rawls er ikke denne ideen et symbol på en reell politisk prosess, heller ikke er den kun teoretisk. For Rawls er den et abstrakt tankeredskap. I praksis mener han altså at innholdet i de private rettighetene ikke er fiksert, tvert om er de «always subject to being checked by our reflective considered judgments» (Rawls 1995: 153). Rawls argumenterer altså for at politisk liberalisme inneholder et praksisperspektiv, men at dette ofte forsvinner fordi teorien (eller tankeredskapet) anvendes på gal måte, det vil si bokstavelig.

#### **4.2.4 Diskursetikk versus politisk liberalisme – mine kommentarer**

I det foregående har jeg gjort rede for en rekke innvendinger mot politisk liberalisme. Jeg har også referert sentrale punkter i Rawls' tilsvar. I det følgende vil jeg – i fire avsnitt – argumentere for hvorfor jeg anser politisk liberalisme som et adekvat moralfilosofisk ståsted, både i seg selv og som utgangspunkt for drøftingene i denne oppgaven. Tredje avsnitt bygger på Rawls' argumentasjon.

Habermas mener å kunne dokumentere en form for slektskap mellom Rawls og utilitaristiske teorier, i den forstand at grunnleggende friheter og rettigheter behandles som distribuerbare varer. Til det vil jeg anføre at et av utgangspunktene (eller motivene) til Rawls var å finne et alternativ til utilitarismen. Og siden *alternativ* ikke er synonymt med *motsetning*, kan det tenkes at Rawls ikke har frigjort seg fullstendig fra en nytteetisk tankegang, med det resultat at politisk liberalisme har fått en form for utilitaristisk slagside. Det er vanskelig å vite hvor stor vekt en skal legge på dette, men det kan være hensiktsmessig å minne om at intensjonen bak politisk liberalisme ikke er å beskrive en reell prosess, men heller å gi borgere et tankeredskap. Og i så måte mener jeg at teorien gjør nytte for seg, og det er på denne måten Rawls bør tolkes.

For det andre mener jeg at de teoriene, diskursetikk og politisk liberalisme, ikke nødvendigvis utelukker hverandre. Habermas antyder som kjent at Rawls bør konvertere til diskursetikk. Jeg ser det i stedet slik at diskursetikken bringer på bane momenter som kan bidra til å belyse svakhetene i politisk liberalisme. Jeg tror ikke det er fruktbart å se på de to teoriene som gjensidig utelukkende.

I det følgende avsnittet bygger jeg på to utgangspunkt: kontrasten mellom prosedurale rettferdighetsoppfatninger og substansielle rettferdighetsoppfatninger (Rawls 1995: 170, se begrepsavklaring i avsnitt 4.2.1) og Rawls' påstand om at «(...) any liberal view must be substantive, and it is correct in being so» (ibid). Rawls var av den formening at diskursetikken anvender substansielle elementer i tilretteleggingen av en fri, rettferdig diskurs. Han pekte konkret på fem elementer som bærer preg av å være substansielle: upartiskhet, likeverdighet, åpenhet (for argumenter), fravær av tvang og enstemmighet<sup>30</sup> (Rawls 1995: 173). På bakgrunn av dette er min påstand at *maktperspektivet* i Rawls' versjon av politisk liberalisme synes å være mer synlig enn det er innenfor diskursetikk. Resonnementet går som

---

<sup>30</sup> Rawls mener at disse elementene fungerer som mulighetsbetingelser for at *utfallet* av diskursen skal bli rettferdig, og elementene i diskursetikken og/eller diskursetikken i seg selv kan således beskrives som substansiell(e) (Rawls 1995).

følger: en moralfilosofisk teori innebærer, i en eller annen form, et maktperspektiv, altså at noe eller noen bestemmer mer enn andre. Det substansielle elementet, la meg kalle det maktperspektivet, i politisk liberalisme er omstridt. Ikke minst mener Habermas at dette medfører at mye bestemmelsesrett blir overført fra borgerne og til en abstrakt teori. Rawls er imidlertid selvbevisst på dette punktet, han mener at alle liberale utgangspunkt nødvendigvis er substansielle. Diskursetikken, på den annen side, prioriterer prosedurale aspekter, og gir følgelig filosofien i oppgave å legge til rette for en rettferdig diskurs. Men problemet er at denne tilretteleggingen synes å innebære substansielle elementer (se over). Og siden jeg mener at åpenhet bør tillegges stor betydning, mener jeg at dette teller positivt for politisk liberalisme, som som kjent ikke legger skjul på anvendelsen av substansielle elementer.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at den rollen som diskursetikken tilskriver (politisk) filosofi kanskje ikke er presis nok: Filosofenes rolle i en diskurs samsvarer ikke med menigmanns når det er opp til filosofien og filosofene å bestemme utformingen av diskursen. Filosofene spiller på hjemmebane i diskursetikken, og spillet må legges opp deretter. Det er ikke herved sagt at jeg på noen måte ønsker å ta vekk brodden i Habermas' kritikk. Snarere tvert imot. Diskursetikken er et viktig bidrag til å legitimere *demos'* rolle innenfor moralfilosofi, en rolle som Rawls ikke er flink nok til å understreke. Dette kan for eksempel ha bakgrunn i at Rawls mangler et like eksplisitt praksisbegrep som det en finner hos Habermas (og for så vidt Frankfurterskolen). Min konklusjon er følgelig at kritikken fra Habermas både er betimelig og rasjonell, men at den ikke gir politisk liberalisme et banesår.

På bakgrunn av drøftingene i dette og de to forrige avsnittene tillater jeg meg å ta i bruk politisk liberalisme – i forstand av å være en substansiell rettferdighetsoppfatning som kan relateres til Menneskerettighetene – for å vurdere KRL-fagets nøytralitet. I neste avsnitt vil jeg anvende elementer i politisk liberalisme for å spesifisere et utvalg kriterier for nøytralitet, som igjen vil bli anvendt i 5. kapittel.

## 4.3 Spesifisering av kriterier for nøytralitet

I dette avsnittet vil jeg bygge på de forutgående delene av kapittelet. Jeg vil her trekke frem de mest relevante elementene fra politisk liberalisme og konkretisere dem slik at de kan brukes som et hjelpemiddel for å vurdere KRL-fagets nøytralitet i neste kapittel.

### 4.3.1 Det offentlige og det private

Hva angår denne oppgavens tema, er kanskje skillet mellom det private og det offentlige mest relevant. Det private består av et ukjent antall fornuftige doktriner som mennesker forplikter seg overfor. Som beskrevet i avsnitt 4.1.1 er det ikke sikkert at folk flest forplikter seg til noen doktriner, i stedet forplikter de seg til et utvalg personlige verdier, ikke til et helhetlig sett av verdier.

Det offentlige, på den andre siden, består av den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet og den tilhørende enigheten om de to rettferdighetsprinsippene.

Mennesker kan bruke privat fornuft innad i de fornuftige doktrinene. Med det forventes også at offentlig fornuft tas i bruk i demokratiske, offentlige prosesser. Jeg velger i det følgende å referere til denne distinksjonen som forskjellen mellom det *private* og *det offentlige*, og vil knytte to kommentarer til den. For det første mente Rawls at man burde komme frem til en absolutt, universell moralsk standard (en form for et substansielt, etisk minstekrav) i det offentlige. Rawls refererte til denne standarden som den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet. Standarden er konkretisert i de to rettferdighetsprinsippene.

For det andre mente Rawls at ikke alle typer resonnementer var gangbare i det offentlige, en tankegang som ble konkretisert i ideen om en fri, offentlig fornuft. Spesielt i sine yngre år var Rawls opptatt av at religiøse – og for så vidt metafysiske – argumenter ikke hadde gyldighet i det offentlige, men dette synet ble avlepet med tiden:

---

*(...) reasonable comprehensive doctrines, religious or non-religious, may be introduced in public political discussion at any time, provided that in due course proper political reasons – and not reasons given solely by comprehensive doctrines – are presented that are sufficient to support whatever the comprehensive doctrines are said to support* (Rawls 1997: 783 – 784).

Dette prinsippet refereres til som det såkalte *provisio* for offentlig fornuft (se også avsnitt 3.6.1). Rawls aksepterte altså med tiden en form for overlapping mellom politisk legitime begrunnelser og begrunnelser innenfra omfattende og bakenforliggende doktriner.<sup>31</sup>

I det private åpnet Rawls for en fornuftig pluralisme. Det vil si at han aksepterte et mangfold av fornuftige doktriner (det være seg moralske, politiske eller religiøse), hvori mennesker kan forfølge sine mål.<sup>32</sup>

Stabiliteten i forholdet mellom det private og det offentlige er garantert gjennom ideen om en overlappende konsensus. Eksistensen av en pluralisme i det private er således betinget av at doktrinene aksepterer den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet. Utover dette knyttet ikke Rawls ytterligere betingelser til menneskets private identiteter. Jeg tolker Rawls dit hen at han mente at dette er den beste måten at det offentlige kan fremstå som (mer eller mindre) *nøytral* i forhold til et flertall av mer eller mindre omfattende doktriner. Jeg bemerker her at Rawls på sett og vis setter tilsvarende betingelser til både det offentlige og det private, men at utformingen av de forskjellige *sfærene* er ulike.

Hva denne oppgavens kontekst angår, vil et skille mellom det offentlige og det private innebære at offentlige dokumenter må fremstå som (i hvert fall forsøksvis) nøytrale i forhold til et flertall fornuftige doktriner. Nøytralitet vil dermed kjennetegnes ved ingen omfattende, fornuftige doktriner blir gitt forrang, på

---

<sup>31</sup> Leseren må gjerne se dette momentet i sammenheng med alternativene 4a og 4b i tabell 2 i avsnitt 5.5.

<sup>32</sup> I disse doktrinene kan mennesker søke religiøs, filosofisk og moralsk *sannhet* (ibid: 84). En rimelig tolkning av dette er at *sannheten* ikke er tilgjengelig i det offentlige.



bekostning av enten andre doktriner eller den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet, i offentlige dokumenter eller offentlige læreplaner.

I det siste har diskusjonen om et skille mellom det offentlig og det private blant annet materialisert seg i en bredere politisk-filosofisk debatt om den norske statskirkeordningen (se *Staten og Den norske kirke*). For denne oppgavens vedkommende er imidlertid konteksten avgrenset til å bestå av KRL-faget.

For ordens skyld minner jeg om at FNs menneskerettighetskomité ikke prinsipielt er imot religionsundervisning i offentlige skoler (Office of the High Commissioner for Human Rights 2006a: 6). Spørsmålet dreier seg om hvorvidt undervisningen gir forrang til en spesifikk doktrine, dette på bekostning av andre doktriner og/eller den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet.

#### **4.3.2 Ideen om en overlappende konsensus**

Ideen om en overlappende konsensus har en viktig funksjon når det gjelder skillet mellom det offentlige og det private. Det er den overlappende konsensusen som garanterer for stabiliteten mellom den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet og de forskjellige fornuftige doktrinene.

Ideen om en overlappende konsensus innebærer at det bør eksistere visse grunnleggende verdier og friheter som alle (doktriner, men også enkeltindivider) kan slutte opp om. Spørsmålet er altså om *praksis* er i samsvar med dette.

Jeg gjør oppmerksom på at den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet er normativ. Min gjennomgang av norske myndigheters politikk på området er tilsvarende deskriptiv. Hvis jeg finner en dissonans mellom det deskriptive og det normative, er det ikke gitt at dette er problematisk, blant annet gitt det faktum at politisk liberalisme er en av flere normative, substansielle etiske teorier. Et annet utgangspunkt ville kanskje ha gitt et annet utfall. I drøftingene i 5. kapittel må dette holdes klart.

## 5. KRL-faget – nøytralt i 2006?

Dette kapittelet bygger på den fjerde underproblemstillingen:

*Er KRL-faget nøytralt i 2006? Hvilke alternativer til det nåværende faget kan sies å eksistere?*

Formålet med kapittelet er for det første å drøfte hvorvidt KRL-faget i dag er nøytralt eller ikke. Utgangspunktet er at et skolefag er nøytralt *hvis* det er kompatibelt med politisk liberalisme, hvilket i denne konteksten vil si kriteriene som ble spesifisert i avsnittene de to siste avsnittene i forrige kapittel.. Som beskrevet i 3. kapittel vil jeg her særlig fokusere på fagets innholdsaspekter.

I avsnitt 5.1 vil jeg vurdere om KRL-faget, slik det er utformet i 2006, representerer en forskyvning av forholdet mellom det offentlig og det private. Deretter vil jeg vise hvordan at formålsparagrafen ikke er kompatibel med ideen om en overlappende konsensus. Jeg vil gjøre dette gjennom å vise til andre lands bestemmelser og ved å vise hvorfor en alternativ versjon av den norske formålsparagrafen er kompatibel med politisk liberalisme. På bakgrunn av disse to avsnittene vil jeg konkludere med at faget ikke er nøytralt i 2006. Jeg vil videre påstå at denne konklusjonen har konsekvenser for min tentative konklusjon fra avsnitt 3.6.3 om at faget kan sies å være objektivt i 2006, i den forstand at fagets form fremstår som saklig.

I det påfølgende avsnitt 5.4 vil jeg argumentere for at et religions-, livssyns- og etikkfag kan ha en viktig funksjon knyttet til formidling av kulturhistorie. Denne funksjonen settes i parentes i de første avsnittene i kapittelet. Målet med denne oppgaven er altså ikke å avskaffe KRL-faget, slik konklusjonen i avsnittet før skulle kunne antyde. Jeg mener at *Identitet og dialog* også inneholder et viktig argument for å fortsette å ha et religions-, livssyns- og etikkfag i den offentlige skolen. I avsnittet vil jeg trekke frem dette, i tillegg til noen andre argumenter.

Det andre målet for dette kapittelet – gitt konklusjonen i den første delen – er å presentere noen alternativer til det nåværende KRL-faget. Jeg vil argumentere for å revidere faget. Imidlertid mener jeg det ikke er tilstrekkelig å knytte en utvidet fritaksordning og/eller alternative fag til det nåværende faget, slik FNs konklusjon antyder. Denne ordningen vil ikke være kompatibel med politisk liberalisme, i den forstand at denne ordningen tillater at det *primære* faget er konfesjonelt, hvilket er en løsning jeg mener ikke er kompatibel med politisk liberalisme. Jeg vil heller ikke argumentere for å fjerne faget fra læreplanene, hvilket er en konsekvens av et klart skille mellom det offentlige og det private. Jeg vil gå inn for et alternativ som kan sies å være kompatibelt med Menneskerettighetene og politisk liberalisme, og som samtidig ivaretar fagets funksjon som bærer av viktige, kulturhistoriske elementer. Dette faget er i tillegg samlende; det vil utgjøre et møtested for majoritet og minoritet. En forutsetning for denne løsningen er at faget får status – og fungerer – som et ikke-konfesjonelt fag. Spørsmålet om jeg her egentlig argumenterer for et historie- eller samfunnsfag vil også bli kommentert.

Jeg argumenterer altså for en reform av KRL-faget, ikke i den forstand at faget bør fjernes fra læreplanene, men i den forstand at fagets innhold og form bør endres.

Til sist i kapittelet vil jeg problematisere skolens nåværende formålsparagraf, trekke inn en alternativ formulering og kort beskrive fordelene ved denne.

## 5.1 Diskrepans i forholdet mellom det offentlige og det private?

Da KRL-faget ble innført på nittitallet, var det med intensjoner om at det skulle være et *felles* fag. Det ble ikke forventet at faget skulle stå i et misforhold til Norges folkerettslige forpliktelser. FNs menneskerettighetskomité var som kjent opptatt av at instruksjon i religion, livssyn og etikk må tilfredsstillende krav til nøytralitet og objektivitet. Undervisning i eksempelvis religionshistorie og etikk er akseptabelt, gitt at den er nøytral og objektiv (The United Nations 2004: 14.2). Komiteen konkluderte

som kjent med at KRL-faget ikke oppfylte kravene til verken objektivitet eller nøytralitet (se avsnitt 2.3.1). Et fag som baserer seg på instruksjon i en spesiell religion, oppfyller ikke disse kravene med mindre det eksisterer et ikke-diskriminerende alternativ eller en adekvat fritaksordning. I avsnitt 3.6.2 har jeg konkludert med at den nåværende fritaksordningen ikke alene kan garantere for fagets nøytralitet og objektivitet. Det tilbys for øvrig ikke noen alternative fag i dag.

Som jeg har vist i avsnittene 3.2 og 3.3, ble ikke formålsparagrafen drøftet i utredningen *Identitet og dialog* fra 1995 eller i stortingsmeldingen *Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* fra 2001. I stortingsmeldingen var begrunnelsen at en slik diskusjon måtte foregå innenfor en bredere kontekst enn den foreliggende (1.2). Hele den påfølgende runden i Stortinget ble dermed mindre interessant enn den kunne ha blitt. På grunnlag av dette var det interessant hva Stortinget ville foreta seg på bakgrunn av uttalelsen fra FN.

### **5.1.1 Formålsparagrafen**

Som følge av kritikken fra FNs menneskerettighetskomité (se avsnitt 3.4) ble det gjort en rekke endringer i opplæringslova. Bestemmelsen i § 2-4 om at den som skal undervise i faget, skal ta utgangspunkt i skolens formålsparagraf, ble fjernet.

Regjeringen og Stortinget tolket Komiteens konklusjon i retning av at hovedproblemet var henvisningen til formålsparagrafen, ikke paragrafen i seg selv. Dette kan ha bakgrunn i at Komiteen ikke var tilstrekkelig presis i sin argumentasjon. Det fremgår ikke eksplisitt av Komiteens uttalelse om Norge burde fjerne henvisningen til formålsparagrafen eller endre selve paragrafen (se avsnitt 3.3.1).

Slik jeg ser det, står formålsparagrafen i veien for realiseringen av et nøytralt KRL-fag. Med henvisning til avsnitt 4.3.1 mener jeg at formålsparagrafen forplikter norske myndigheter og skolevesenet overfor en spesifikk doktrine.<sup>33</sup> På bakgrunn av dette

---

<sup>33</sup> Jeg tar utgangspunkt i at kristendommen er å regne som en doktrine, i den forstand at den er velartikulert, omfattende og systematisk (Rawls 2003: 90).

blir grensen mellom det offentlige og det private forrykket. Det oppstår dermed en diskrepans, et misforhold mellom de to.

Mot dette kan det anføres at formålsparagrafen kanskje kun har en *symbolsk* verdi, i den forstand at den formidler at staten Norge har hatt – og har – en spesiell tilknytning til den kristne kulturkrets.<sup>34</sup> Jeg mener imidlertid at liberale synspunkter veier tyngre enn dette hensynet, det bør ikke være tvil om hvorvidt staten Norge støtter en universell religionsfrihet eller ikke. Med henvisning til kriteriene i avsnitt 4.3 mener jeg at formålsparagrafen bør være formulert på en måte slik at den ikke forplikter seg overfor en spesifikk doktrine. Alternativt kan formålsparagrafen tas bort fra opplæringslova, eller det kan utformes en paragraf som forplikter seg overfor den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet eller en tilsvarende politisk oppfatning.

Jeg vil for øvrig også trekke frem hvordan det *kan* være hensiktsmessig av norske myndigheter å blande det offentlige og det private inn i hverandre. Ikke bare i den forstand at man beholder *kontakten* mellom det offentlige og det private, men også fordi man da kan beholde en form for *kontroll* over aktivitetene i det private. Det er ikke under noen omstendighet ønskelig at aktivitetene i det private utvikler seg til noen form for fundamentalisme (hvilket i seg selv innebærer at det private og det offentlige blandes sammen, se avsnitt 1.7). Statens tilknytning til det private vil i så fall gå fra å være basert på en form for egenverdi til å være mer basert på instrumentelle hensyn. I denne konteksten mener jeg imidlertid at hensynet til Menneskerettighetene veier tyngst. Se for øvrig alternativ 4a og 4b i tabell 2 i avsnitt 5.5, hvor jeg argumenterer for at det fortsatt skal være kontakt mellom det private og det offentlige i det offentlige skolesystemet.

---

<sup>34</sup> Paragrafen kan dermed forstås dit hen at den operative formuleringen består av bestemmelsen om at skolens virksomhet skal foregå i samarbeid med hjemmet (Borchgrevink 2002: 29).

### 5.1.2 Opplæringslova

Opplæringslova inneholder i dag seks generelle mål for opplæringen i faget, hvorav fem av dem allerede var med i opplæringslova av 1998. De to første målene fokuserer på kristen tro og kultur. De to neste på andre religioner og livssyn samt filosofi og etikk. Språkbruken er kvalitativt annerledes i de to første målene, i den forstand at ordet *grundig* er tatt i bruk. Kristendommen gis altså forrang fremfor andre doktriner.

### 5.1.3 Læreplanen for KRL-faget

I utgangspunktet omtaler den nye læreplanen alle religioner og livssyn på kvalitativt tilsvarende måte (se avsnitt 3.5). Slik jeg ser det, undergraves denne likebehandlingen av det faktum at opplæring i kristendom utgjør femtifem prosent av det totale timetallet. De to andre hovedområdene, om andre religioner og filosofi og etikk, tilgodeses med henholdsvis tjuefem og tjue prosent. Læreplanen understreker videre at det skal gis en *grundig* innføring i den kristne tro, mens det kun skal gis *kjennskap* til andre religioner og livssyn (Kunnskapsdepartementet 2005: Formål med faget).

Jeg vil argumentere for at det er problematisk at en doktrine kan oppta brorparten av pensum samtidig som den særbehandles i lovens formålsparagraf. I tillegg kommer bestemmelsen om at det skal tas særlig hensyn til elevenes erfaringsbakgrunn og lokale forhold på de første årstrinnene (ibid). Dette kan neppe tolkes som annet enn at kristendommen gis høyere prioritet i skolestartperioden, da kristendommen er den religionen med størst utbredelse i Norge; nærmere åttiseks prosent av den norske befolkning er medlem av Den norske kirke (Statistisk sentralbyrå 2006).

## 5.2 KRL-faget og ideen om en overlappende konsensus

Den norske formålsparagrafen (se avsnitt 2.1) understreker (blant annet) at elevene skal gis en kristen og moralsk oppdragelse. Dette innebærer at den kristne doktrinen prioriteres høyere enn den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet, men også at en enkelt doktrine verdsettes høyere enn andre.

Formålsparagrafen kan ses i lys av verdigrunnlagene for andre lands skolesystemer. I den svenske skolen fokuseres det på følgende verdier:

*«menneskelivets ukrenkelighet, individets frihet og integritet, alle menneskers likeverd, likestilling mellom kvinner og menn, solidaritet med svake og utsatte». Allmenne verdier som også knyttes til kristen tradisjon og humanisme* (Evaluerings av faget Kristendomsundervisning med religions- og livssynsorientering: tabell 7.1, min utheving)

I den svenske skolen er altså ikke det sentrale verdigrunnlaget knyttet til en spesiell tradisjon, en kultur eller et grunnlag, slik som i den norske formålsparagrafen. I stedet er det knyttet til verdier som har allmenn tilknytning, deriblant til kristen tradisjon. Dette er en tankegang som Rawls sto inne for. Han ville finne et sett av verdier som alle doktriner kunne støtte opp om gjennom en overlappende konsensus.

Verdigrunnlaget i den engelske skolen er også interessant:

*Det er opp til skolene lokalt å konkretisere hvilke verdier de vil legge til grunn for opplæringen. Skolemyndighetene kom i 1995/96 fram til et verdicharter for felles verdier i den offentlige skolen, etter brede konsultasjoner. Her ble bl.a. menneskerettigheter, lovgivning og «det felles beste» med respekt for individet og miljøet trukket fram som viktige verdier. Disse knyttes ikke spesielt til kristendommen eller andre bestemte tradisjoner, men framstår som fellesverdier definert gjennom dialog. Verdicharteret fungerer bare som innspill til skolene* (ibid, min utheving).

Det engelske skoleverket har altså ikke et felles verdidokument (slik det norske kan sies å ha i læreplanen). Men i den grad engelskmennene har det, så er det vinklet mot felles verdier som kan sies å ligge til grunn for samfunnskontrakten slik den kan sies å se ut i dag. Knyttet til dette kan man trekke frem Ingvill Thorson Plesners (2005) forslag til ny ordlyd for den norske skolens formålsparagraf:

*Oppsedinga i grunnskolen skal respektere menneskerettane, og bygge på grunnleggjande verdiar som i dag har tilslutning frå ulike religions- og livssynsretningar; menneskeverd og gjensidig respekt, solidaritet og tilgjeving, åndsfridom og toleranse* (Plesner 2005).

Denne alternative ordlyden understreker for det første verdien av de universelle Menneskerettighetene. For det andre – og vel så viktig – understrekes verdien av en

felles oppslutning om visse grunnleggende prinsipper, en oppslutning som i politisk liberalisme kommer fra fornuftige, men motstridende, sammenslutninger innad i samfunnet (Rawls 2002: 89). Jeg mener at denne ordlyden vil passe godt inn i alternativene 4a og 4b (og for så vidt 3) i tabell 2 i avsnitt 5.4.

### 5.3 Foreløpig oppsummering

I avsnitt 5.1 viste jeg at opplæringslova og læreplanen for KRL-faget prioriterer den kristne doktrinen, og at balansen mellom det offentlige og det private dermed forskyves. På bakgrunn av dette mener jeg at KRL-faget – slik det ser ut i 2006 – kan beskrives som *konfesjonelt*, i den forstand at det er tvil om hvorvidt faget sidestiller den kristne doktrinen med andre doktriner eller ikke. I avsnitt 5.2 beskrev jeg hvordan formålsparagrafen kan utformes på en måte slik at den bedre samsvarer med teorien om politisk liberalisme.

Jeg mener at KRL-faget er nøytralt hvis det er kompatibelt med politisk liberalisme. Konklusjonene i avsnittene 5.1 og 5.2 er at KRL-faget ikke er utformet i tråd med politisk liberalisme, hvilket i denne konteksten tilsvarer distinksjonen mellom det offentlig og det private og ideen om en overlappende konsensus. Av dette slutter jeg at KRL-faget *ikke kan sies å være nøytralt i 2006*. På bakgrunn av denne konklusjonen vil jeg sette spørsmålstegn ved min tentative konklusjon fra avsnitt 3.6.3 om at KRL-faget kan forstås som objektivt i 2006. Jeg mener at konklusjonen om at KRL-faget ikke er nøytralt, til dels *undergraver* min tentative konklusjon om at faget er å anse som objektivt. Jeg mener at en kvalitativ likestilling av religioner og livssyn *vanskelig kan kombineres* med en evangelisk-luthersk statskirke, en kristen formålsparagraf og en læreplan som (kvantitativt) prioriterer et kristent livssyn.

Den innholdsmessige prioriteringen av en doktrine gjør dessuten sitt til at myndighetene skaffer seg (unødvendige) praktisk-administrative oppgaver: Stortinget har som intensjon at det til enhver tid skal fremgå tydelig hva som er forskjellen mellom religiøse aktiviteter og ren formidling av kunnskap i KRL-faget. Dette er et



nødvendig premiss for bestemmelsen om det ikke er mulig å få fritak for opplæring i kunnskapsinnhold (Kunnskapsdepartementet 2006a: § 2-3, andre avsnitt). Hvis lovverket og læreplanen generelt prioriterer en doktrine, hvilket jeg har vist i denne oppgaven, så vil det trolig bli vanskelig å skille ut hvilke deler av *undervisningspraksisen* som er bygget på et rent kunnskapsinnhold, og hvilke som ikke er det. Faget får altså en innebygd indre motsetning som følge av dets ikke-nøytrale status.

Konklusjonen i dette avsnittet kan tolkes til å bety at jeg mener at KRL-faget (i egenskap å være norsk, offentlig skoles religions-, livssyns- og etikkfag) bør fjernes fra læreplanene. I neste avsnitt vil jeg gi imidlertid argumentere *for* at et religions-, livssyns og etikkfag tross alt kan ha en viktig plass i pensum. Dette på grunn av fagets funksjon som bærer av kultur og historie. I avsnitt 5.5 vil jeg også understreke verdien av et felles fag, i den forstand at majoritet og minoritet møtes i et felles fag.

## 5.4 Verdien av de kulturhistoriske elementene

Som jeg beskrev i avsnitt 3.6, kan det av og til virke som om liberalere ikke tar godt nok hensyn til de (mer eller mindre) irrasjonelle elementene i kulturen, det vil si religion og livssyn. Jeg mener at denne problemstillingen blir aktualisert i de to foregående avsnittene, i den forstand at viktige kulturelle elementer i KRL-faget ofres til fordel for en bred fellespolitisk tankegang. Problemet synes å være dette: Er det i det hele tatt mulig å legitimere undervisning i religion, livssyn (og for så vidt etikk) i et system basert på politisk-liberale prinsipper? Jeg mener at det er mulig, og kanskje også ønskelig (det avhenger av hvilke av alternativene i tabell 2 man foretrekker). Jeg mener at noe av innholdet i/ideene bak KRL-faget er verdt å ta vare på. Noen bør imidlertid forkastes fordi balansen mellom det offentlige og det private i unødig stor grad forrykkes som følge av dem. I det følgende vil jeg påpeke hvilke ideer jeg mener bør forkastes, og hvilke jeg mener bør beholdes.

Jeg bemerker at jeg i det følgende ikke skisserer *konkret* fag med et *spesifikt* pedagogisk innhold. Formålet er i stedet å trekke frem *prinsipielle* argumenter for og imot et felles religions-, livssyns- og etikkfag i den offentlige skolen.

### *Identitet og dialog: det ikke-legitime<sup>35</sup> argumentet*

I utredningen *Identitet og dialog* fra 1995 ble det lagt vekt på grunnskolens rolle som formidler av kristne og humanistiske verdier. Denne innføringen var for det første rettferdiggjort i et ønske om å gi den oppvoksende generasjon et spesifikt redskap til bruk mot det såkalte postmoderne kaos, i den forstand at elevene ble forsynt med en stabil identitet. Fagets funksjon som motkultur og dannelses ble dermed konkret knyttet opp mot innholdet i doktrinene kristendom og humanisme (*Identitet og dialog*: 5). Jeg mener at denne argumentasjonen ikke er legitim i et system basert på politisk liberalisme, fordi undervisningen som baseres på en slik argumentasjon, vil forstyrre balansen mellom det offentlige og det privat, på den måten at innholdet i en doktrine formidles som grunnleggende viktig i det offentlige (på bekostning av den politisk oppfatningen av rettferdighet som rimelighet).

### *Identitet og dialog: det legitime argumentet*

Et mer verdslig argument ble også anvendt for å rettferdiggjøre opplæring i temaene religion og livssyn:

*Opplæringen kan skape mening og sammenheng til den kunnskap elevene vinner gjennom mediene. Ved å gi forkunnskaper og ordnende kunnskaper kan opplæringen lette elevenes mulighet til å tilegne seg læring gjennom mediene. Slike helhetlige rammer kan gjøre at flommen av inntrykk blir noe annet enn tilfeldig og kaotisk flimmer. Dette kan også utvikle en evne til å bedømme impulser og inntrykk en utsettes for, slik at de kan møtes med perspektiver, forpliktende verdier og personlige standpunkt (*Identitet og dialog*: 5.7).*

---

<sup>35</sup> Med *legitim* sikter jeg her til at argumentet er kompatibelt med politisk liberalisme, og omvendt.

Med henvisning til dette resonnementet vil jeg påstå at det *er* viktig at elevene får grundig kjennskap til de religioner og livssyn de omgis av. Kunnskaper, erfaringer og holdninger som formidles gjennom et religions-, livssyns og etikkfag, kan hjelpe elevene til å skape en mening i tilværelsen. Det forutsettes for det første at undervisningen i et slikt fag ikke er konfesjonell. For det andre må det tas hensyn til at elevene også i det *nære miljøet* kan finne verdifulle, moralske holdepunkter:

*I motsetning til Pettersen-utvalgets analyse tror jeg at det finnes holdepunkter for moralen i menneskets sosiale virkelighet, og dermed gode alternativer til identitetsdanning ved kristendomsopplæring. Familie og nærmiljø er bærere av verdier også i dagens mer eller mindre postmoderne samfunn* (Straume 1998: 330).

I likhet med Straume – som i sitatet over henviser til *Identitet og dialog* – forholder jeg meg skeptisk til en mer eller mindre absolutt påstand om at vi lever i et relativistisk, postmoderne samfunn hvor alle verdier er i drift.

Det finnes også noen andre - og relevante – argumenter for å beholde et religions-, livssyns- og etikkfag i skolen. Erling Lars Dale (1997) er opptatt av at undervisning i (blant annet) religion, livssyn og etikk kan fremme allmenndannelsen. Dale kobler dog ikke dannelse til et spesifikt livssyn. Kristendommen er en viktig komponent i allmenndannelsen, men ikke i den forstand at doktrinen utgjør *statens moralske basis* (ibid: 295 – 296).

I Wingård (2003) beskrives det hvordan religionsundervisning kan ses på som en del av velferdsstatens fordeling av kultur, i den forstand at religion blir sett på som et kulturelt *gode* som alle har rett til (ibid: 341). Religionsundervisningens funksjon som *motkultur* (se også avsnitt 3.2) blir også trukket frem, i den forstand at skolen blant annet kan fungere som motstandskraft mot påvirkning (uønsket og negativ, sådan) fra forbrukersamfunnet (ibid: 340).

Fagets funksjon som kulturhistorisk allmenndannende, i den forstand at konfesjonaliteten tones ned, er for øvrig ingen spesielt ny ide. Den kan i hvert fall spores tilbake til folkeskolelovene av 1889 (se avsnitt 1.4).

## 5.5 Alternativer til det nåværende KRL-faget

Med bakgrunn i konklusjonene i uttalelsen fra FN og avsnitt 5.3 mener jeg at norske myndigheter har valget mellom fem alternativer, som jeg i det følgende vil presentere. Myndighetene kan velge å ikke gjøre noe, i den forstand at KRL-fagets nåværende form og innhold videreføres (se også det andre alternativet i tabell 1 i avsnitt 1.4).

Et andre alternativ er å innføre en generell og systematisert fritaksordning og/eller alternative fag (se også det første alternativet i tabell 1 i avsnitt 1.4).

Et tredje alternativ er å skille mellom skarpt mellom det offentlige og det private, gjennom å la være å organisere et religions-, livssyns- og etikkfag i den offentlige skolen. Denne løsningen er aktuell i blant annet USA og Frankrike. En liknende løsning eksisterer i Berlin, hvor kirken har ansvaret for skolens religionsundervisning (Plesner 2004).

Det fjerde alternativet (4a) er å konstruere et nytt og obligatorisk fag, på bakgrunn av politisk liberalisme (se avsnittene 4.1.1 og 4.1.2). Det femte alternativet (4b) er så å si identisk med det fjerde. Forskjellen ligger i organiseringen av en mindre fritaksordning.

Det første alternativet representerer situasjonen i dag. De andre alternativene, som er normative, er markert i gråtoner:

---

**Tabell 2: fire alternativer til dagens KRL-fag**

	<i>Hvilket danningsinnhold fremmes?</i>	<i>Forholdet til FN/politisk liberalisme</i>	<i>Fritaksordningens beskaffenhets?</i>	<i>Forhold mellom majoritet og minoritet preges av?</i>
<i>1. KRL-faget – status quo. Hovedvekt på kristendoms lære. Også innføring i andre religioner, etikk og filosofi.</i>	Vektlegging av kristendom, fokus på lokal og nasjonal tradisjon, oppdragelse til en spesifikk identitet.	Faget er forsøksvist objektivt, men ikke nøytralt.	Et felles fag. Begrenset mulighet for fritak.	Assimilasjon. Muligheter for dialog.
<i>2. KRL-faget – med utvidet fritaksordning. Hovedvekt på kristendoms lære. Også innføring i andre religioner, etikk og filosofi. Eventuelt alternative fag er sekulære eller orientert mot et annet livssyn.</i>	Det primære faget vektlegger kristendom, fokus på lokal og nasjonal tradisjon, oppdragelse til en spesifikk identitet.	Det primære faget er forsøksvist objektivt, men ikke nøytralt.	Generell og systematisert fritaksordning og/eller et eller flere alternative fag.	Segregering. Ikke dialog mellom forskjellige livssyn.
<i>3. Intet fag</i>	Klart skille mellom det private og det offentlige. Religion, livssyn og (dels) etikk henvises til det private, og er følgelig ikke tema i det offentlige skoleverk.	Det antas at ordningen er akseptabel, både fra FNs og et politisk- liberalt synspunkt.	Fritak for alle.	Likestilling/ segregering. Ikke dialog mellom forskjellige livssyn.
<i>4a. Religion, livssyn</i>	Global-liberal	Overlappende	Ingen fritaksordning,	Integrering.

<i>og etikk</i> <i>Faget formidler</i> <i>kunnskap om</i> <i>forskjellige</i> <i>religioner, livssyn og</i> <i>etikk. Kulturhistorisk</i> <i>vinkling.</i>	sosialiseringsmodell, forskjellige doktriner sideslilles, oppdragelse til interaksjon.	konsensus/politisk liberalisme.	et felles fag.	Dialogorientering. Potensielt assimilerende funksjon.
<i>4b. Religion, livssyn</i> <i>og etikk</i> <i>Faget formidler</i> <i>kunnskap om</i> <i>forskjellige</i> <i>religioner, livssyn og</i> <i>etikk. Kulturhistorisk</i> <i>vinkling.</i>	Global-liberal sosialiseringsmodell, forskjellige doktriner sideslilles, oppdragelse til interaksjon.	Overlappende konsensus/politisk liberalisme.	En mindre fritaksordning.	Integrering. Fokus på dialog.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise at KRL-fagets form og innhold i 2006 ikke skiller seg vesentlig fra formen og innholdet til det opprinnelige faget fra 1997.

Norske myndigheter er imidlertid ikke av samme formening. I Utdannings- og forskningsdepartementet (2005a, b, c) argumenteres det for at det har blitt iverksatt tilstrekkelige tiltak i forhold til uttalelsen fra FN. Følgende spørsmål står igjen å besvare: Hvilken modell bør norske myndigheter gå inn for?

Det første alternativet er trolig ikke å foretrekke. Jeg har argumentert for at KRL-faget fremdeles representerer et brudd på Norges folkerettslige forpliktelser, siden det ikke er nøytralt, muligens heller ikke objektivt. Det er verken kompatibelt med FNs betingelser eller politisk liberalisme. Samtidig er faget verdifullt i den forstand at det – dog på en mindre vellykket måte – bidrar til dialog mellom minoritet og majoritet, og bidrar til formidlingen av viktige kulturhistoriske elementer.

Det andre alternativet er et bedre alternativ enn det første i den forstand at kritikken fra FNs menneskerettskomité ventelig vil falle bort:

---

*The Committee notes that public education that includes instruction in a particular religion or belief is inconsistent with article 18.4 **unless provision is made for non-discriminatory exemptions or alternatives that would accommodate the wishes of parents and guardians** (Office of the High Commissioner for Human Rights 2006a: 6, min utheving).*

Alternativet samsvarer i hovedsak med det første, men i tillegg er det her tatt hensyn til minoritetenes interesser ved at fritaksordningen er betydelig utvidet og at det eventuelt tilbys et eller flere alternative fag. Disse tiltakene gjør det kompatibelt med FNs betingelser. Et annet spørsmål er dog om alternativet er kompatibelt med politisk liberalisme. Distinksjonen mellom det offentlig og det private kan tolkes dit hen at den innebærer at et konfesjonelt skolefag, et fag som fremhever et spesielt livssyn eller en spesiell religion, ikke er legitimt *uansett*. En sterk tolkning av de normative ideene i politisk liberalisme innebærer at religion og livssyn per definisjon ikke bør være tema i det offentlige. Et konfesjonelt fag i det offentlige skoleverket – til tross for en liberal fritaksordning og alternative fag – er dermed per definisjon ikke i samsvar med politisk liberalisme. Fagets funksjon som formidler av viktige kulturhistoriske elementer (se avsnitt 5.3) vil heller ikke være sterk i dette alternativet, i og med at elevene vil bli splittet opp i mindre grupper, og ventelig motta forskjellige pedagogiske tilbud.

Gitt at man forholder seg bokstavelig til prinsippene i politisk liberalisme, vil jeg anta at det tredje alternativet er å foretrekke. Alternativet er ventelig også i overensstemmelse med FNs betingelser, da disse kun er aktuelle for reelle fag. Mot dette vil jeg anføre at man her går glipp av det viktige kulturhistoriske aspektet ved faget (se avsnitt 5.3), et hensyn som tradisjonelt har blitt tillagt stor vekt i norske skole, og som jeg vil argumentere for at bør tillegges vekt også i fremtiden. Som jeg har vist i avsnitt 1.4, har religion, livssyn og etikk vært sentrale temaer i norsk skole fra syttenhundretallet og frem til i dag. I avsnitt 3.6.1 beskrev jeg hvordan liberalisme har en tendens til å undervurdere verdien av mer eller mindre irrasjonelle kulturhistoriske elementer. Jeg slutter meg imidlertid til Habermas' (2005) påstand om at religion og livssyn har en legitim plass i det offentlige (og dermed de offentlige læreplanene) i den forstand at religion og livssyn er og blir en nøkkelressurs til «the

creation of meaning and identity» (Habermas 2005: 8). Problemet ligger i å unngå at et spesifikt livssyn, en doktrine, blir en mulighetsbetingelse for utvikling av identitet. Jeg tror det er hensiktsmessig å tilrettelegge for at identiteter skapes gjennom interaksjon i kunnskapsmiljøer, blant annet skolen. Det tilrettelegges heller ikke for noen form for dialog mellom majoritet og minoritet i dette alternativet, siden alle får fritak fra faget.

I det nest siste alternativet videreføres norske myndigheters – og mitt – ønske om et samlende fag hvor minoriteter og majoriteter kan møtes. Fagets kulturhistoriske funksjon vil dermed være tilgjengelig for alle elevene i skolen. Utformingen er gjort slik at faget trolig er i overensstemmelse med Norges folkerettslige forpliktelser, i den forstand at *jeg* vil argumentere for at det kan tillates i et system basert på en mild – og kontekstualisert<sup>36</sup> – tolkning av politiske-liberale prinsipper.

Jeg vil argumentere for at det femte alternativet er å foretrekke. Det garanterer seg mot alle *potensielle* brudd på Menneskerettighetene<sup>37</sup>, i den forstand at en mindre fritaksordning er tilknyttet faget. Jeg vil hevde at denne ordningen er nødvendig fordi det neppe er trolig (og kanskje heller ikke ønskelig?) at alle foreldre og foresatte støtter opp under den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet samt et KRL-fag som samsvarer med denne oppfatningen. Dette synspunktet bør igjen reflekteres i praktisk politikk, gjennom organiseringen av en mindre fritaksordning.

Jeg vil knytte tre kommentarer til de to siste alternativene. For det første: Nærmere åttiseks prosent av den norske befolkningen er medlem av Den norske kirke (Statistisk sentralbyrå 2006<sup>38</sup>). Er det ikke da nærmest automatisk legitimt at kristendommen utgjør brorparten av pensum i et religions-, livssyns- og etikkfag (se

---

<sup>36</sup> Politisk liberalisme er en teori basert på en spesifikk kontekst, side den ble utviklet av John Rawls på bakgrunn av samfunnsforholdene i (datidens) USA. Denne oppgaven har derimot en norsk kontekst. I tilknytning til dette mener jeg at KRL-faget bør ses i lys av dets historiske bakgrunn (se avsnitt 1.4).

<sup>37</sup> Jeg viser spesielt til artikkel 18 om religionsfrihet i Den universelle verdenserklæring om menneskerettighetene (The United Nations 2006a).

<sup>38</sup> Det kan settes spørsmålsteget ved om dette tallet er en god indikasjon på hvor mange som *egentlig* betegner seg som kristne.



kapittel 4 om hvorvidt demokratiet er noe mer enn et flertallsstyre)? Dette er i for seg et godt argument, da et demokrati blant annet baserer seg på flertallets ønske<sup>39</sup>, men jeg skulle allikevel ønske at dagens fordelingsnøkkelform for innholdet i KRL-faget (se avsnitt 3.5) modereres.

Og for det andre: En effektivisering av enten alternativ 4a eller 4b fordrer trolig endringer i lovverket. I denne sammenheng tenker jeg spesielt på opplæringslovas bestemmelser for KRL-faget, men også Grunnlovens bestemmelse om at Norge skal ha en evangelisk-luthersk statskirke. Konsekvensen av dette er at en eventuell reform av KRL-faget medfører noe mer enn å utarbeide en læreplan som er i overensstemmelse med FNs betingelser og politisk liberalisme.

For det tredje kan det stilles spørsmålsteget ved om ikke både alternativ 4a og 4b er å regne som samfunns- eller historiefag, tatt i betraktning den ikke-konfesjonelle statusen og den (trolige) vektleggingen av religionshistorie og etikk, jf. uttalelsen fra FN. Hvis så er tilfelle, samsvarer på sett og vis alternativene med alternativ 3, hvori det syn at religion og livssyn ikke skal være et eget fag, forfektes.

---

<sup>39</sup> Et velfungerende demokrati bør også baseres på en ivaretagelse av Menneskerettighetene, og et *utfall* (se avsnitt 4.2.1) som strider mot Menneskerettighetene bør være illegitimt.

## 6. Avslutning – og veien videre

Et av formålene med denne oppgaven har vært å vurdere hvordan et religions-, livssyns- og etikkfag bør se ut, og tilsvarende hvordan det ikke bør utformes (og eventuelt om det ikke bør organiseres i det hele tatt). Knyttet til dette har store deler av oppgaven gått med til å *kontrastere* en ny-konservativ tankegang fra norsk skole på nittitallet – slik den var materialisert i *Identitet og dialog* – med begreper hentet fra politisk liberalisme og John Rawls.

Jeg har konkludert med at fritaksordningen for KRL-faget i 2006 ikke skiller seg nevneverdig fra den fritaksordningen som eksisterte i 2004. Fagets fritaksordning kan derfor ikke alene garantere for fagets *nøytralitet* og *objektivitet*.

Et annet spørsmål er om fagets innhold og form i 2006 kan garantere for dets *nøytralitet* og *objektivitet*. Tilknyttet dette spørsmålet har jeg konkludert med at faget *trolig* kan anses som *objektivt* i 2006, på den måten at faget er forsøkt konstruert som et saklig skolefag med fokus på en kvalitativ likestilling av forskjellige livssyn. Gjennom å drøfte faget ved hjelp av kriterier utviklet fra politisk liberalisme har jeg videre konkludert med at faget neppe kan anses som *nøytralt*. Dette vil nødvendigvis ha konsekvenser for den tentative konklusjonen om fagets *objektivitet*, i den forstand at fagets *innhold* nødvendigvis vil prege fagets *form*. På bakgrunn av dette har jeg konkludert med at kritikken fra FN fremdeles er gyldig.

Avslutningsvis har jeg utformet noen alternative modeller for KRL-faget. Jeg har argumentert for at faget bør være kompatibelt med politisk liberalisme, og de to første alternativene i avsnitt 5.5.2 er dermed ikke å foretrekke (til tross for at det andre alternativet er kompatibelt med FNs betingelser). Imidlertid har jeg ikke argumentert for en *sterk* tolkning av begrepene i politisk liberalisme, forstått slik at skilles svært skarpt mellom det private og det offentlige (se alternativ 3). Jeg går inn for alternativ 4b, hvor hensynet til Menneskerettighetene ivaretas *samtidig* som fagets allmenndannende funksjon (mer eller mindre) opprettholdes.

### *Hva vil Den europeiske menneskerettighetsdomstolen gjøre?*

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i hva FNs menneskerettighetskomité mente om KRL-faget. I mars 2006 ble det imidlertid klart at KRL-faget også skal vurderes av Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg (Aftenposten 2006).

Forfatterne av klagen begrunnet sin klage til Domstolen i en påstand om at deres rettigheter knyttet til artikkel 8 om rett til respekt for privatliv og familie og artikkel 9 om tanke-, samvittighets- og religionsfrihet i Den europeiske menneskerettskonvensjon (Utenriksdepartementet 2006) har blitt krenket, da de ikke har fått fullt fritak fra KRL-faget. Det ble også vist til artikkel 2 i den første protokollen, som omhandler statens plikt til å ivareta foresattes interesser i skoleverket, og artikkel 14 om vern mot diskriminering (Menneskerettsdomstolen 2006).

Som beskrevet over har jeg konkludert med at KRL-faget ikke kan sies å være nøytralt i 2006. Det vil bli interessant å sammenlikne denne konklusjonen opp mot domstolens kommende uttalelse.

## **6.2 Staten og Den norske kirke – aktuelle konsekvenser av utredningen**

Spørsmålet er så: Hva vil skje i fremtiden? Ifølge stortingsmeldingen *Evalueringsrapport om faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* fra 2001 må vurderingen av skolens formålsparagraf skje innenfor en bred kontekst (1.2). Dette hensynet er i og for seg fornuftig. Spørsmålet er om denne bredere konteksten vil foreligge i forbindelse med oppfølgingen av utredningen *Staten og Den norske kirke* fra 2006. Her ble bindingene mellom stat (blant annet det offentlige skoleverket, slik jeg ser det) og kirke drøftet. Utvalget meislede ut tre alternativer:

*Kortfattet oversikt over de tre alternative kirkeordningene.*

<i>Kirkeordning</i>	<i>Grunnlovsforankret folkekirke</i>	<i>Lovforankret folkekirke</i>	<i>Selvstendig folkekirke</i>
<i>Rettslig forankring</i>	<i>Grunnloven</i>	<i>Særlov gitt av Stortinget</i>	<i>Trossamfunnsloven</i>
<i>Øverste myndighet</i>	<i>Kongen i kirkelig statsråd</i>	<i>Kirkemøtet</i>	<i>Kirkemøtet</i>
<i>Utnevning av biskoper og proster</i>	<i>Kongen i kirkelig statsråd (ev. bare biskoper)</i>	<i>Kirken står fritt</i>	<i>Kirken står fritt</i>

(Staten og Den norske kirke: 19)

Utvalgets flertall på atten medlemmer (av tjue) anbefalte at dagens statskirkeordning oppløses. Av disse anbefalte fjorten medlemmer en ordning med en lovforankret folkekirke, en løsning som ikke medfører et skarpt skille mellom den kristne tro og den norske stat, gjennom at kristendommen gis status som viktigere enn andre livssyn. Fire medlemmer anbefalte en ordning med en selvstendig folkekirke. Dette innebærer at kristendommen sidestilles med andre livssyn. De siste to medlemmene gikk inn for at dagens statskirkeordning opprettholdes.

Det kan settes spørsmålstegn ved om konklusjonene i denne utredningen verken legger til rette for alternativ 3, 4a eller 4b i avsnitt 5.5.2, i den forstand at utvalget – sett under ett – ikke ønsker et særlig skarpt skille mellom det private og det offentlige. På bakgrunn av utvalgets innstilling vil jeg anta at det også i fremtiden vil eksistere en diskrepans mellom privat og offentlig sfære i Norge – ikke bare hva skolen angår, men også for samfunnet ellers.

## 6.3 Den motsatte problemstillingen

I denne oppgaven har jeg drøftet forholdet mellom norske myndigheter, spesielt det nåværende Kunnskapsdepartementet, og politisk liberalisme. Jeg har funnet et misforhold mellom norsk, offentlig politikk og politisk liberalisme. Men i fremtiden vil kanskje *den motsatte problemstillingen* være mest aktuell, på den måten at det ikke er norsk politikk som vil være problemet. Ifølge FN skal staten respektere foreldre og foresattes religioner og livssyn:

*The State Parties to the present Covenant undertake to have respect for the liberty of parents and, when applicable, legal guardians to ensure the religious and moral education of their children in conformity with their own convictions* (The United Nations 2006b).

Men i fremtiden kan spørsmålet bli følgende: Hva hvis *foreldrenes overbevisninger* ikke er compatible med Menneskerettighetene og den politiske oppfatningen av rettferdighet som rimelighet?

## 7. Kilder

### 7.1 Litteraturliste

Aftenpostens morgenutgave 23. mars 2006.

Borchgrevink, Tordis (2002). «Kap. 14: Makten eller æren. Kristendom og felleskultur i det flerreligiøse Norge». I: *Kopisamling for PED1430, Livssyn i skolen*, vår 2005. Universitetet i Oslo: Unipub kompendier.

Dale, Erling Lars (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Engelsen, Britt Ulstrup (2002). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gravem, Peder (2004). *KRL – et fag for alle?* Oplandske bokforlag.

Habermas, Jürgen (1995). «Reconciliation Through the Public use of Reason: Remarks on John Rawls's Political Liberalism». I: *The Journal of Philosophy*, vol. 92, nr. 3. 109 – 131. Journal of philosophy, inc.

Habermas, Jürgen (2005). *Religion in the public sphere. Lecture presented at the Holberg Prize Seminar 28 November 2005.*

[http://www.holbergprisen.no/downloads/Habermas\\_religion\\_in\\_the\\_public\\_sphere.doc](http://www.holbergprisen.no/downloads/Habermas_religion_in_the_public_sphere.doc) (22.01.06).

Kulturell kompleksitet i det nye Norge (2004). *Om programmet.*

<http://www.culcom.uio.no/programmet/index.html> (06.10.05).

Lindholm, Tore, W. C. Durham Jr. og B. Tahzib-Lie (eds.) (2004). *Facilitating Freedom of Religion or Belief: A Deskbook*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.

MacIntyre, Alasdair (2003). *After Virtue*. University of Notre Dame Press.

- 
- Myhre, Reidar (1998). *Den norske skoles utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Møse, Erik (2002). *Menneskerettigheter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nozick, Robert (1974). *State, anarchy and utopia*. Oxford: Blackwell.
- Plesner, Ingvill Thorson (2004). *Promoting Tolerance through Religious Education*. I: Lindholm, Tore, W. C. Durham Jr. og B. Tahzib-Lie (eds.) (2004). *Facilitating Freedom of Religion or Belief: A Deskbook*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Plesner, Ingvill Thorson (2005). *Imøtekommer KRL-endringene kritikken fra FN?*  
<http://www.krlnett.no/art/index.php?vis=13&nid=1> (07.12.05).
- Rawls, John (1971). *A theory of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls, John (1995). «Political Liberalism: Reply to Habermas». I: *The Journal of Philosophy*, vol. 92, nr. 3, 132 – 180. Journal of philosophy, inc.
- Rawls, John (1996). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, John (1997). «The idea of Public Reason Revisited». *The University of Chicago Law Review*, vol. 64, nr. 3.
- Rawls, John (2003). *Rettferdighet som rimelighet*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Statistisk sentralbyrå (2006). *Fleire medlemmer i trus- og livssynssamfunn*.  
<http://www.ssb.no/emner/07/02/10/trosamf/> (05.05.06)
- Stortinget (2006a). *Stortingets lovbehandling*.  
[http://www.stortinget.no/om\\_stortinget/oppgaver/lovbehandling.html](http://www.stortinget.no/om_stortinget/oppgaver/lovbehandling.html) (14.12.05)
- Stortinget (2006b). *Saksgangen*.  
[http://www.stortinget.no/om\\_stortinget/saksgangen.html](http://www.stortinget.no/om_stortinget/saksgangen.html) (14.12.05)

Straume, Ingerid S. (1998). «Postulere – eller komponere? Om det nye kristendomsfagets muligheter som motkultur». I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1998, nr. 6, 323 - 331. Oslo: Universitetsforlaget.

Vetlesen, Arne Johan og Kjell Eyvind Johannesen (2000). *Innføring i etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2005). *KRL-boka 2005*.

Wingård, Guri (2003). «*Er troen virkelig en skole-sag?*» I: Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.) (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.

Østerud, Øyvind (2002). *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

## 7.2 Lover, forskrifter, rundskriv og folkerettslige dokumenter

Justis – og politidepartementet (2006a). *Grunnloven*.

<http://www.lovdata.no/all/nl-18140517-000.html> (17.10.05)

Justis- og politidepartementet (2006b). *Menneskerettsloven*.

<http://www.lovdata.no/all/nl-19990521-030.html> (10.11.05)

Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.

Kunnskapsdepartementet (2005). *Læreplan for faget kristendoms-, religions-, og livssynskunnskap*. [http://odin.dep.no/filarkiv/254295/Laereplan\\_KRL\\_.pdf](http://odin.dep.no/filarkiv/254295/Laereplan_KRL_.pdf) (12.09.05)

Kunnskapsdepartementet (2006a). *Opplæringslova*. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> (17.10.05)



Kunnskapsdepartementet (2006b). *Forskrift til opplæringslova*.

<http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-19990628-0722.html#map0>  
(29.11.05)

Kunnskapsdepartementet (2006c). *Endringslov til opplæringslova og friskolelova*.

<http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/all/nl-20050617-105.html> (08.12.05)

Kunnskapsdepartementet (2006d). *Friskolelova*. <http://www.lovdata.no/all/hl-20030704-084.html> (11.01.06)

Menneskerettsdomstolen (2006). FOLGERO and OTHERS v. NORWAY.

<http://www.lovdata.no/avg/emdn/emdn-2002-015472-norge.html> (26.05.06)

Norsk Lovtidend (1998), nr. 12. *Opplæringslova*.

Norsk Retstidende (2001). *Sak nr. 2000/1533*. Den norske advokatforening.

Office of the High Commissioner for Human Rights (2006a). *General Comment No. 22: The right to freedom of thought, conscience and religion (Art. 18)*.

[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/9a30112c27d1167cc12563ed004d8f15?](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/9a30112c27d1167cc12563ed004d8f15?Opendocument)  
Opendocument (27.10.05)

Office of the High Commissioner for Human Rights (2006b). *Human Rights Committee - General Comments*.

<http://www.ohchr.org/english/bodies/hrc/comments.htm> (31.01.06)

Statsministerens kontor (2005). *Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet, 2005 – 09*.

<http://www.odin.dep.no/filarkiv/260512/regjeringsplattform.pdf> (19.10.05)

The United Nations (2006a). *Universal Declaration of Human Rights*.

<http://www.un.org/Overview/rights.html> (21.10.05)

The United Nations (2006b). *International Covenant on Civil and Political Rights*.

<http://www.ohchr.org/english/law/ccpr.htm> (27.10.05)

The United Nations (2006c). *Optional Protocol to the International Covenant on Civil and Political Rights*. <http://www.ohchr.org/english/law/ccpr-one.htm> (04.11.05)

The United Nations, Human Rights Committee (2004). *Communication No. 1155/2003*. <http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/aktuelt/pressesenter/pressem/045071-990398/dok-bn.html> (01.06.05)

Utdanningsdirektoratet (2005a). *Fag- og timefordeling*. <http://www.kunnskapsloftet.no/?go=artikkel&id=491> (10.11.05)

Utdanningsdirektoratet (2005b). *Ny læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. <http://www.kunnskapsloftet.no/filer/lereplaner260805revidert.pdf> (23.11.05)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005a). *Communication No. 1155/2003 – Remedies taken by Norway*. <http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/aktuelt/pressesenter/pressem/045071-990422/dok-bn.html> (01.06.05)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005b). *Pressemelding: Ønsker et samlende KRL-fag*. <http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/aktuelt/pressesenter/pressem/045071-070206> (12.12.05)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005c). *Pressemelding: Regjeringens avgjørelse*. <http://www.odin.dep.no/odinarkiv/norsk/ufd/2005/pressem/045071-070205/dok-bn.html> (12.12.05)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005d). *Rundskriv F-02-05*. <http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/regelverk/rundskriv/045071-250007/dok-bn.html> (12.12.05)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005e). *Rundskriv F-08-05*. <http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/regelverk/rundskriv/045051-250040/dok-bn.html> (07.12.05)

Utenriksdepartementet (2006). Den europeiske menneskerettighetskonvensjon.  
<http://www.lovdato.no/all/nl-19501104-000.html> (26.05.05)  
<http://odin.dep.no/jd/norsk/publ/otprp/012005-050035/index-ved002-b-n-a.html>  
(26.05.06)

## 7.3 Dokumenter fra Stortinget

*Evaluerings- og livssynsorientering. St.meld. nr. 32 (2000-2001).* <http://odin.dep.no/repub/00-01/stmeld/32> (14.12.05)

*Evaluerings- og livssynsorientering, jf. Innst. S. nr. 240 (2000-2001) og St.meld. nr. 32 (2000-2001). Vedtaksnummer 453 og 454. Stortinget (2001).*  
<http://epos.stortinget.no/Vedtak.aspx?id=22092&innstID=6184> (14.12.05)

*Identitet og dialog. NOU 1995: 9.*  
[http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre\\_dok/nou/014005-020004/ind-bn.html](http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre_dok/nou/014005-020004/ind-bn.html)  
(16.11.05)

*Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan. Innst.S. nr.15 (1995-1996).*  
<http://www.stortinget.no/inns/1995/inns-199596-015.html> (05.01.06)

*Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Innst.S. nr. 103 (1995-1996).*  
<http://www.stortinget.no/inns/inns-199596-103.html> (07.04.06)

*Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Innst.S. nr. 240 (2000 – 2001).* [http://www.stortinget.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/stortinget/inns/200001-240-001.html&emne=fritak&ting=innon+innog+innsn+innsg&sesjon=2000-2001+,+2000-01&komite=\\*](http://www.stortinget.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/stortinget/inns/200001-240-001.html&emne=fritak&ting=innon+innog+innsn+innsg&sesjon=2000-2001+,+2000-01&komite=*) (14.12.05)

*Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov i endringer i opplæringslova og friskolelova.* Innst.O. nr. 104 (2004 – 2005).

<http://www.stortinget.no/inno/2004/pdf/inno-200405-104.pdf> (13.12.05)

*Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering.* St.meld. nr. 14 (1995-1996). Dokumentet er ikke tilgjengelig i nettversjon.

*Kultur for læring.* St.meld. nr. 30 (2003 – 2004).

<http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040013/inn-bn.html>  
(27.01.06)

*Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.* Ot.prp. nr. 38 (1996 – 1997). <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/otprp/014005-050004/dok-bn.html> (07.04.06)

*Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova.* Ot.prp. nr. 91 (2004 – 2005). <http://odin.dep.no/filarkiv/245069/OTP0405091-TS.pdf> (13.12.05)

*Odelstingsbeslutning nr. 95.* Besl.O. nr. 95 (2004 – 2005).

<http://www.stortinget.no/beso/2004/pdf/beso-200405-095.pdf> (13.12.05)

*Staten og Den norske kirke.* NOU 2006: 2.

<http://odin.dep.no/filarkiv/270631/NOU00206-TS.pdf> (31.01.06)